

DUE LINGUE PER CRESCERE

**Studio longitudinale sull'acquisizione
dell'italiano di un bambino bilingue nella Svizzera tedesca**

TESI DI DOTTORATO PRESENTATA ALLA
FACOLTÀ DI FILOSOFIA
DELL'UNIVERSITÀ DI ZÜRIGO

DA
ALESSANDRA PASQUI
DI ZÜRIGO

CON L'APPROVAZIONE DEL PROF. DOTT. M. LOPORCARO
E DEL PD DOTT. S. SCHMID

ZÜRICH 2006
ZENTRALSTELLE DER STUDENTENSCHAFT

What one finds in language depends in large measure on what one expects to find.
(Langacker 1987: 11).

Grazie di cuore a Beat e Marco per l'affetto, il gioco, le sfide e le soluzioni.

INDICE

1	INTRODUZIONE	4
1.1	IL SOGGETTO E L'AMBIENTE	4
1.2	SCOPI DELLA RICERCA	4
1.3	BREVE STORIA DELLE RICERCHE SULL'ACQUISIZIONE DEL LINGUAGGIO	5
1.4	ORIENTAMENTI METODOLOGICI	6
2	IL CORPUS E IL METODO	9
2.1	IL CORPUS	9
2.1.1	<i>Le registrazioni</i>	9
2.2	IL PROBLEMA DELLE TRASCRIZIONI	14
2.2.1	<i>Primi tentativi di trascrizione</i>	14
2.2.2	<i>Condividere i dati</i>	15
2.3	IL SISTEMA CHILDES	15
2.3.1	<i>Il sistema di trascrizione CHAT</i>	16
2.3.2	<i>programmi CLAN</i>	18
3	NOTE DI PSICOLINGUISTICA, BAMBINI E ACQUISIZIONE: L'IMPORTANZA DELLA VARIABILITÀ INDIVIDUALE	20
3.1	FATTORI DI VARIABILITÀ	20
3.1.1	<i>Attributi innati</i>	20
3.1.2	<i>La famiglia e l'ambiente sociale</i>	27
3.2	L'INTERAZIONE LINGUISTICA	28
3.2.1	<i>Tipi di conversazione</i>	28
3.2.2	<i>L'atteggiamento degli adulti</i>	29
4	LALLAZIONE E PRIME PAROLE	30
4.1	INTRODUZIONE	30
4.2	LA LALLAZIONE	30
4.2.1	<i>Le teorie sulla lallazione</i>	31
4.2.2	<i>Tipi di lallazione</i>	34
4.2.3	<i>I dati</i>	36
4.3	IL PERIODO DI TRANSIZIONE TRA LALLAZIONE E PRIME PAROLE	40
4.3.1	<i>Le teorie</i>	40
4.3.2	<i>I dati</i>	41
4.4	PRIME PAROLE	43
4.4.1	<i>Le teorie</i>	43
4.4.2	<i>I dati</i>	45
4.5	LALLAZIONE, PRIME PAROLE E COSTRUZIONE DEL SIGNIFICATO	52
4.6	CONCLUSIONI	59
5	L'ACQUISIZIONE BILINGUE	60
5.1	PREMESSA	60
5.2	OSSERVAZIONI GENERALI	60
5.2.1	<i>Le fasi dell'acquisizione bilingue</i>	60
5.2.2	<i>Differenziazione pragmatica e lessicale</i>	64
5.2.3	<i>Lingua dominante e ambiente</i>	65
5.2.4	<i>La commutazione di codice (code-switching)</i>	68

5.2.5	<i>Strategie d'interazione linguistica nel contesto familiare</i>	68
5.2.6	<i>La commutazione di codice nel bambino sotto i tre anni</i>	74
5.2.7	<i>La determinazione della lingua dominante attraverso l'analisi della commutazione di codice</i>	75
5.3	L'ACQUISIZIONE BILINGUE DI MARCO.....	79
5.3.1	<i>Le prime fasi: da 1;3 a 2;7</i>	79
5.3.2	<i>L'analisi sistematica attraverso le registrazioni (2;8 – 4;1)</i>	83
5.3.3	<i>L'analisi dei dati</i>	84
5.3.3.1	Enunciati in lingua tedesca	87
5.3.3.2	Enunciati misti.....	88
5.3.3.3	L'interferenza linguistica	92
5.3.4	<i>Appendice</i>	96
5.3.4.1	Enunciati misti.....	96
5.3.4.2	Interferenza linguistica.....	100
6	L'ACQUISIZIONE DELLA MORFOSINTASSI.....	103
6.1	L'ACQUISIZIONE DELL'ARTICOLO.....	103
6.1.1	<i>Assenza di articolo</i>	103
6.1.2	<i>Fenomeni transizionali: i segmenti fonetici indifferenziati (SFI)</i>	105
6.1.3	<i>Fasi dell'acquisizione degli articoli</i>	106
6.1.4	<i>L'analisi sistematica</i>	107
6.1.4.1	Metodo	107
6.1.4.2	I dati	108
6.1.4.3	Osservazioni generali sugli errori.....	112
6.1.4.4	Evoluzione delle singole forme	112
6.1.5	<i>Conclusioni</i>	116
6.2	LA FUNZIONE FOCALIZZANTE DELLA COSTRUZIONE A + NOME	117
6.2.1	<i>L'accusativo preposizionale in italiano</i>	117
6.2.2	<i>L'uso di a + nome/pronome nel campione</i>	120
6.2.3	<i>Evoluzione successiva di a</i>	124
6.2.4	<i>Conclusioni</i>	125
6.3	L'ACQUISIZIONE DELLE PREPOSIZIONI.....	125
6.3.1	<i>Tipi di preposizione</i>	126
6.3.2	<i>Periodi di sviluppo</i>	128
6.3.3	<i>Le preposizioni nel corpus di Marco</i>	129
7	L'ACQUISIZIONE DELLA STRUTTURA INFORMATIVA DELL'ENUNCIATO.....	143
7.1	L'ORDINE DEGLI ELEMENTI DELLA FRASE NEL LINGUAGGIO ADULTO.....	143
7.1.1	<i>Dato / Nuovo, Tema / Rema</i>	146
7.1.2	<i>Intonazione e criteri di trascrizione nel parlato</i>	149
7.2	L'ORDINE DEI SINTAGMI NEL LINGUAGGIO INFANTILE	150
7.3	DATI EMPIRICI	156
7.3.1	<i>Terminologia adottata</i>	156
7.3.2	<i>I dati e l'analisi</i>	156
7.3.3	<i>Dato e nuovo</i>	157
7.3.4	<i>Tipologia degli enunciati</i>	163
7.3.5	<i>Analisi quantitativa</i>	166
7.3.5.1	<i>Fasi</i>	168
7.4	CONCLUSIONI	169
8	LUNGHEZZA MEDIA DEGLI ENUNCIATI.....	170
9	OSSERVAZIONI CONCLUSIVE	172
10	BIBLIOGRAFIA	175
11	CURRICULUM VITAE.....	183

1 INTRODUZIONE

1.1 IL SOGGETTO E L'AMBIENTE

I dati linguistici oggetto di questa indagine appartengono a un corpus che ho raccolto personalmente, registrando ed annotando le produzioni spontanee di mio figlio Marco, nato ad Einsiedeln (Svizzera, canton Schwyz) il 4 maggio 1998.

Marco è figlio unico e vive in un ambiente bilingue: italiano (prevalentemente nella varietà senese, parlata dalla madre) e dialetto tedesco svizzero, lingua del padre e dell'ambiente. Fin dai primi mesi di vita è stato a contatto con due lingue, l'italiano e il tedesco svizzero, secondo la formula *non-dominant home language* e la stretta separazione dei due codici (*one environment-one language*)¹. Il tempo in cui Marco ha interagito con le due lingue durante il periodo preso in esame dalla presente indagine è suddiviso in maniera abbastanza equilibrata, con un numero di ore di esposizione all'italiano leggermente superiore nei primi tre anni di vita. Il contatto con la varietà tedesca svizzera è avvenuto soprattutto tramite le persone che si prendevano cura del bambino durante alcune ore della giornata; dall'età di due anni e mezzo, poi, Marco ha cominciato a frequentare regolarmente un asilo nido di lingua tedesca svizzera, trovandosi quindi a contatto con molti bambini (tra cui vari bilingui).

1.2 SCOPI DELLA RICERCA

La ricerca è divisa in due parti: la prima riguarda il periodo di età compreso tra i 13 e i 16 mesi, la seconda quello tra i 2 anni e 8 mesi e i 4 anni. Nella prima parte si è preso in esame il fenomeno del passaggio dalla lallazione alle prime parole; nella seconda, che comprende un periodo di un anno e 4 mesi, si è potuto seguire lo sviluppo della formazione e dell'organizzazione del linguaggio. Il punto di partenza è stato naturalmente determinato dalle produzioni offerte dalle registrazioni; in particolare sono stati esaminati i dati relativi all'acquisizione bilingue e l'acquisizione della morfosintassi, con attenzione agli aspetti relativi all'acquisizione degli articoli e delle preposizioni. L'analisi della sintassi ha rivelato

¹ Per una rassegna dei tipi di acquisizione linguistica cfr. Romaine (1995).

aspetti e strategie originali, come la funzione focalizzante di *a* seguita da nome, non altrimenti rinvenuti nella letteratura sull'acquisizione dell'italiano. Particolare interesse è stato inoltre dedicato all'acquisizione della struttura informativa, con attenzione al fenomeno della topicalizzazione reso tramite l'ordine delle parole nella frase, anch'esso ben documentato nel corpus.

Il confronto con la letteratura ha permesso di comparare costantemente i dati raccolti con quelli di altri studi; si è sempre cercato comunque di tener conto delle caratteristiche individuali del bambino, in rapporto anche alla grande variabilità individuale.

1.3 BREVE STORIA DELLE RICERCHE SULL'ACQUISIZIONE DEL LINGUAGGIO

Negli ultimi anni è cresciuto notevolmente l'interesse per l'acquisizione del linguaggio; è perciò utile illustrare brevemente il tipo di studi e gli orientamenti metodologici adottati nelle ricerche.

Sono tre i principali tipi di studi che si sono sviluppati in altrettanti periodi dalla fine del XVIII secolo ad oggi: gli studi diaristici (1876-1926), a grande campionatura (1926-1957) e longitudinali (dal 1957).

Gli studi diaristici si basano sulle osservazioni annotate su diari da parte di genitori linguisti o psicologi sull'acquisizione del linguaggio da parte dei propri figli. Vennero pubblicati con una selezione dei dati, in appoggio ad un tipo d'ipotesi interpretativa, ponendo quindi l'accento su determinati aspetti e sorvolando su altri ritenuti non interessanti ai fini della ricerca. Essendo resoconti fatti da genitori, che avevano quindi il bambino sott'occhio molto tempo al giorno, questi diari sono estremamente dettagliati.

Gli studi a grande campionatura sono invece il risultato della diffusione della psicologia behaviorista. Le principali differenze rispetto agli studi precedenti consistono nel fatto che si prende adesso in esame il ruolo del bambino nell'acquisizione e si quantificano i dati misurabili. Mentre gli studi diaristici consideravano il bambino come elemento attivo e creativo, adesso egli viene visto in un ruolo passivo, controllato dall'ambiente linguistico che lo circonda. Queste ricerche sono state fatte su gruppi molto grandi di bambini, il più possibile omogenei riguardo a età, classe sociale, sesso, ecc. Si tratta quindi di studi non

longitudinali (come quelli diaristici), ma trasversali, che permettono di osservare comportamenti «tipici» per ogni gruppo di età. Un'analisi sistematica, dunque, che vede per la prima volta l'uso abbondante di grafici e tabelle per la quantificazione. Vi sono tuttavia alcuni lati deboli: ad esempio, l'analisi linguistica è superficiale, in quanto presta attenzione solo a poche classi, quali i suoni, le parole, le frasi, gli errori. Inoltre, focalizzando l'attenzione sui dati dei gruppi, anziché sulle produzioni dei singoli bambini, viene meno la visione totale dell'evoluzione generale. Un ultimo problema è dato dal fatto che per la raccolta dei dati non venivano impiegate registrazioni, cosa che rendeva spesso difficili le trascrizioni.

Negli studi longitudinali, infine, abbiamo un tipo di metodo che riprende ed armonizza i due precedenti: il bambino o i bambini (in genere in numero di 3-4) vengono visitati regolarmente (in genere ogni 2-3 settimane) dai ricercatori, che utilizzano registrazioni audio o video. A queste sessioni possono aggiungersi gli appunti presi dai genitori per segnalare fenomeni interessanti. Vi sono poi vari casi di bambini figli di linguisti, la cui acquisizione è stata studiata direttamente dai genitori (Halliday 1975, Taeschner 1976, Fantini 1985, Antelmi 1990, 1997, Vezzoni Kamenar 2002, ecc.).

1.4 ORIENTAMENTI METODOLOGICI

Vari sono gli orientamenti metodologici sviluppatasi negli ultimi decenni; qui di seguito passeremo brevemente in rassegna i principali².

La domanda di fondo è la seguente: come acquisisce le strutture di una lingua il bambino? La discussione principale è stata quella tra le ipotesi innatiste e quelle behaviouriste, o comportamentiste. Il punto di vista innatista, sviluppatosi all'interno della ricerca chomskyana, si basa sull'ipotesi che l'essere umano sia in possesso di capacità innate specifiche per l'apprendimento del linguaggio. Grazie all'esistenza di una Grammatica Universale, che contiene i principi universali comuni a tutte le lingue e i parametri specifici di ogni lingua, il bambino sarebbe in grado di riconoscere una regola e di estenderla ad altre

² Per una rassegna completa cfr. De Marco (2005: 13-26).

produzioni, generando enunciati completamente diversi da quelli a cui è esposto e raggiungendo così in tempi brevi la completa competenza linguistica.

Al contrario, il modello comportamentista ipotizza la dipendenza dell'acquisizione del linguaggio dalle condizioni ambientali, con un processo di apprendimento di tipo stimolo-risposta. Uno dei maggiori rappresentanti di questo approccio è lo psicologo B.F. Skinner, secondo il quale il bambino acquisirebbe la lingua grazie all'imitazione del comportamento adulto e al contesto, adattando ed estendendo gli input ricevuti ad altri contesti. Questa ipotesi esclude completamente ogni componente genetica.

Un altro approccio è poi quello cognitivista, o *problem-solving theory* (teoria fondata sulla soluzione dei problemi) (Menn 1979b, 1983; Macken e Ferguson 1983): il bambino, attraverso una serie di tentativi, prove ed errori, arriverebbe a compiere produzioni e sequenze di suoni, sviluppando strategie di produzione, «nello sforzo di far rientrare le parole dette dall'adulto all'interno della gamma limitata delle abilità di produzione esistenti» (Menyuk, Menn e Silber 1991:288).

Compatibile con il modello cognitivista è quello costruttivista (Dressler e Karpf 1994, Dressler 1999), secondo il quale le strutture del linguaggio infantile non sono innate, né derivano semplicemente dall'input adulto, ma dall'interazione continua tra principi genetici e ambiente; l'informazione ricevuta dall'input adulto influenza quindi la struttura cerebrale del bambino, che acquisisce il linguaggio attraverso un processo dinamico sottoposto a continui aggiustamenti. È la teoria della Morfologia Naturale, secondo la quale il bambino acquisisce le forme della lingua attraverso i principi di naturalezza, produttività e marcatezza: ciò che è più produttivo e meno marcato (quindi più “naturale”) viene appreso prima (cfr. De Marco 2005: 51 e sgg.).

Diversa invece la prospettiva di Halliday (1975, 1998), secondo cui il bambino non va visto come una versione imperfetta dell'adulto, né il suo sviluppo linguistico come un progressivo avanzamento dall'imperfezione verso la perfezione. Del resto lo stesso linguaggio adulto è qualcosa di non statico, in continuo mutamento. Il bambino, secondo Halliday, possiede piuttosto un suo sistema linguistico in ogni stadio del proprio sviluppo, e fin dalla nascita è teso verso la comunicazione. Ogni suo atto è denso di significato, e per poter comunicare utilizza strategie e modalità in evoluzione da uno stadio protolinguistico (a

due strati: fonologico e semantico, o espressione-contenuto), attraverso una fase intermedia (caratterizzata da un rapido aumento del vocabolario), fino ad una fase linguistica vera e propria (a tre strati: fonologico, grammaticale e semantico, o espressione-forma-contenuto). Con Halliday si ha perciò una prospettiva di studio diametralmente diversa: il punto di partenza è qui il bambino, considerato come un essere già dotato di abilità comunicative, in continua evoluzione.

Prendiamo adesso in esame il corpus di Marco e il metodo utilizzato per le analisi.

2 IL CORPUS E IL METODO

2.1 IL CORPUS

La raccolta dei dati sullo sviluppo linguistico di Marco è iniziata quando il bambino aveva un anno e due mesi.

Il corpus è composto da due parti principali, intramezzate da una pausa di oltre un anno:

- Dall'età di 1;2.28 a 1;4.2 : 28 registrazioni di durata variabile (da 3 a 35 minuti)
appunti e osservazioni varie
- Da 1;4 a 2;8: osservazioni generali di tipo diaristico
- Da 2;8 a 4;2.4: 32 registrazioni (durata media: 30 minuti) corredate da appunti e osservazioni varie

La prima parte del corpus è stata prima oggetto di un lavoro di seminario sull'acquisizione dell'italiano come L1; la seconda, invece, è stata raccolta per il presente lavoro di dottorato. Entrambe le ricerche si sono svolte presso la Facoltà di Lettere dell'Università di Zurigo.

Appunti e registrazioni sono riferiti quasi esclusivamente a un contesto monolingue italiano.

2.1.1 LE REGISTRAZIONI

Primo gruppo (1;1.28 – 1;4.2)

Sono 28 registrazioni effettuate con cadenza trisettimanale o quotidiana e settimanale (nell'ultimo periodo), a partire dal 2 luglio 1999. La maggior parte delle registrazioni ha una durata compresa tra i 10 e i 20 minuti; non sempre a registrazioni lunghe corrispondono esecuzioni altrettanto ampie o interessanti. Non è stato possibile utilizzare uno strumento ad alta fedeltà, data la grande mobilità e vivacità del bambino; per poter ottenere dei dati il più spontanei possibile, la soluzione migliore si è rivelata un piccolo registratore portatile Sony

TCM-359V, facilmente trasportabile da una stanza all'altra e occultabile. Le maggiori difficoltà sono emerse nella scelta del momento giusto (ad es.: improvviso silenzio del bambino non appena attivato il registratore, interruzioni varie, giornate non particolarmente "loquaci", ecc.).

Per le trascrizioni si è usato CHILDES (MacWhinney 1991, 1995 e 1997) e la codifica PHONASCI di Allen (1988) sulla riga principale, limitatamente ad alcuni foni, di cui si dà l'elenco qui di seguito:

E vocale mediobassa, anteriore, -arrotondata
ae vocale bassa, anteriore, -arrotondata
O vocale medio-bassa, posteriore, +arrotondata
6 schwa

V consonante labiale, fricativa, sonora
T consonante interdentale, fricativa, sorda
D consonante interdentale, fricativa, sonora

Varie sequenze sono risultate di difficile se non impossibile trascrizione, soprattutto quelle riguardanti il gergo espressivo; sono stati comunque annotati i foni ricorrenti.

Il corpus contiene realizzazioni spontanee, e solo talvolta elicitate, quando comunque la parola in questione era già ampiamente attestata. L'aspetto positivo del metodo consiste nella "genuinità" dei dati raccolti, trovandosi il bambino sempre nel proprio ambiente naturale e non essendo le produzioni disturbate da fattori esterni; questo ha permesso di osservare una continuità naturale non altrimenti rilevabile.

Le registrazioni sono accompagnate da una scheda, con indicazioni circa le variabili legate ad ambiente, situazione, ecc.

Qui di seguito si dà l'elenco dei file relativi al primo gruppo di registrazioni, con riferimento a data, età del bambino, luogo e situazione in cui è stata effettuata la registrazione, nome del file e numero di turni di Marco. I file sono contrassegnati dalla sigla MBE+numero+.cha.

Tabella 1: Elenco generale dei file di Marco (1;1.28 - 1;4.16)

data	età	luogo e situazione	nome file	tot. turni MBE
02/07/99	1;1.28	nello studio; situazione di gioco	MBE01.cha	40
05/07/99	1;2.1	in giardino, piscina	MBE02.cha	18
07/07/99	1;2.3	a casa, situazione di gioco	MBE03.cha	7
10/07/99	1;2.6	in vacanza (GB), situazione di gioco	MBE04.cha	21
12/07/99	1;2.8	in vacanza (GB), situazione di gioco	MBE05.cha	20
17/07/99	1;2.13	in vacanza (GB), situazione di gioco	MBE06.cha	30
22/07/99	1;2.18	a casa, situazione di gioco	MBE07.cha	16
23/07/99	1;2.19	a casa, gioca da solo	MBE08.cha	16
24/07/99	1;2.20	a casa, situazione di gioco	MBE09.cha	30
26/07/99	1;2.22	in sala e nello studio	MBE10.cha	71
30/07/99	1;2.26	in cucina	MBE11.cha	4
31/07/99	1;2.27	in cucina	MBE12.cha	4
02/08/99	1;2.29	in cucina	MBE13.cha	39
03/08/99	1;2.30	a casa	MBE14.cha	10
04/08/99	1;3.0	a casa, situazione di gioco	MBE15.cha	24
05/08/99	1;3.1	in bagno, situazione di gioco	MBE16.cha	9
06/08/99	1;3.2	nello studio, situazione di gioco	MBE17.cha	29
10/08/99	1;3.6	a casa, gioca da solo	MBE18.cha	22
11/08/99	1;3.7	in cucina	MBE19.cha	19
14/08/99	1;3.10	in camera sua, gioco con i telefoni	MBE20.cha	26
15/08/99	1;3.11	a casa	MBE21.cha	10
18/08/99	1;3.14	in camera sua, in giardino e in sala	MBE22.cha	94
25/08/99	1;3.21	in camera sua (pomeriggio) al risveglio	MBE23.cha	27
26/08/99	1;3.22	nello studio, situazione di gioco	MBE24.cha	60
27/08/99	1;3.23	in cucina	MBE25.cha	36
06/09/99	1;4.2	in camera sua, situazione di gioco	MBE26.cha	25
09/09/99	1;4.5	in bagno	MBE27.cha	20
20/09/99	1;4.16	in cucina	MBE28.cha	23

Secondo gruppo (2;8 - 4;2)

La prima di queste registrazioni è del 4 gennaio 2001, l'ultima dell'8 luglio 2002. Si sono svolte tutte in situazioni spontanee, in casa, durante fasi di gioco o attività casalinghe (cucinare, stirare, ecc.) particolarmente gradite al bambino.

L'interazione avviene generalmente a due (madre e bambino, con l'intervento saltuario del padre). La frequenza delle registrazioni è stata regolare, in media ogni due-tre settimane. L'apparecchio utilizzato è un registratore stereo portatile Panasonic RX-FT530.

Nella tabella 2 è possibile vedere l'elenco completo delle registrazioni del secondo gruppo, con riferimento a data, età del bambino, luogo e situazione in cui è stata effettuata la registrazione, nome del file e numero di enunciati prodotti da Marco. I file sono qui contrassegnati dalla sigla MAR+ numero+.cha, per distinguerli da quelli appartenenti al gruppo precedente. Come si può notare, il numero di enunciati prodotti dal bambino è abbastanza alto (da un minimo di 166 a un massimo di 370), il che permette di avere a disposizione un materiale assai ampio per le analisi.

Tabella 2: Elenco generale dei file di Marco (2;8.0 - 4;2.4)

data	età	luogo e situazione	nome file	tot. N° en. MAR
04/01/01	2;8.0	Nello studio; situazione di gioco	MAR01.cha	271
26/01/01	2;8.22	Nello studio; stirando	MAR02.cha	196
10/02/01	2;9.6	In cucina	MAR03.cha	187
03/03/01	2;9.27	In soggiorno; gioco libero	MAR04.cha	222
08/03/01	2;10.4	Nello studio; gioco libero	MAR05.cha	268
30/03/01	2;10.26	Facendo il bagno	MAR06.cha	166
20/04/01	2;11.16	Nello studio; gioco libero	MAR07.cha	226
12/05/01	3;0.8	Nello studio; gioco libero	MAR08.cha	228
02/06/01	3;0.29	Nello studio; stirando	MAR09.cha	275
19/06/01	3;1.15	Nello studio; gioco libero	MAR010.cha	217
06/07/01	3;2.2	In giardino, poi in camera sua	MAR011.cha	244
29/07/01	3;2.25	Nello studio; gioco libero	MAR12.cha	219
08/08/01	3;3.4	In soggiorno, durante il pranzo	MAR13.cha	172
23/08/01	3;3.19	In camera sua, situazione di gioco	MAR14.cha	271
07/09/01	3;4.3	In camera sua, situazione di gioco	MAR15.cha	199
21/09/01	3;4.17	In camera sua; situazione di gioco	MAR16.cha	256
04/10/01	3;5.0	In camera sua, situazione di gioco	MAR17.cha	208
22/10/01	3;5.18	In cucina, cucinando	MAR18.cha	294
05/11/01	3;6.1	In camera sua, situazione di gioco	MAR19.cha	227
26/11/01	3;6.22	In cucina, cucinando	MAR20.cha	204
13/12/01	3;7.9	In camera sua, situazione di gioco	MAR21.cha	170
25/12/01	3;7.21	Nello studio, stirando	MAR22.cha	185
04/01/02	3;8.0	In camera sua, situazione di gioco	MAR23.cha	239
25/01/02	3;8.21	In camera sua, situazione di gioco	MAR24.cha	259
15/02/02	3;9.11	In cucina; in camera sua	MAR25.cha	231
03/03/02	3;9.27	In camera sua, situazione di gioco	MAR26.cha	242
24/03/02	3;10.20	In camera sua, situazione di gioco	MAR27.cha	370
13/04/02	3;11.9	Nello studio, guardando un video senza audio	MAR28.cha	248
15/04/02	3;11.11	In camera sua, situazione di gioco	MAR29.cha	129
26/05/02	4;0.22	In camera sua, situazione di gioco	MAR30.cha	233
19/06/02	4;1.16	In sala, riparando un miniregistratore	MAR31.cha	206
19/06/02	4;2.4	In camera sua, situazione di gioco	MAR32.cha	221

Per la trascrizione delle registrazioni audio è stato utilizzato il sistema CHILDES (MacWhinney 1991, 1995 e 1997), sia per il campo di codifica CHAT, che per quello delle applicazioni dei software CLAN. Dopo la codifica è stato poi effettuato un controllo di tipo manuale.

Nel presente lavoro si è rinunciato inoltre a una traduzione sistematica delle forme prodotte dal bambino; tra parentesi e apici sono stati indicati gli equivalenti in italiano delle forme foneticamente modificate non facilmente individuabili e le traduzioni dal tedesco:

MAR: fa male la cinnóla. ('signora')
(MAR23.cha – 3;8.0)

MAR: genau. ('esatto')
(MAR09.cha – 3;0.29)

Per le forme devianti rispetto allo standard adulto si è ricorso invece al segno di equivalenza tra parentesi:

MAR: smetti a mangiare! (= di)
(MAR13.cha – 3;3.4)

2.2 IL PROBLEMA DELLE TRASCRIZIONI

2.2.1 PRIMI TENTATIVI DI TRASCRIZIONE

L'esigenza di registrare e documentare la produzione linguistica spontanea dei bambini nasce verso la fine dell'Ottocento, quando alcuni ricercatori utilizzano il metodo delle osservazioni su diario per documentare le varie fasi dell'acquisizione. Si tratta di resoconti giornalieri che si basano su appunti ed osservazioni dirette. Di questi studi il più dettagliato e accurato è quello di Leopold (1939-49), condotto sulle due figlie bilingui (in tedesco e inglese). Naturalmente con questo sistema vanno perdute molte informazioni, ritenute al momento non importanti dal ricercatore; inoltre il fatto di prendere appunti interferisce notevolmente con la spontaneità dell'interazione. È per questo motivo che verso gli anni Cinquanta al sistema delle osservazioni diaristiche si sostituì quello delle audioregistrazioni, che permettevano osservazioni ampie e documentate. Tuttavia, a causa della loro mole, i

corpora grezzi non venivano pubblicati per esteso, restando così inaccessibili agli altri studiosi.

2.2.2 CONDIVIDERE I DATI

Fu Brown (1973) il primo a sentire il bisogno di condividere i dati raccolti con altri studiosi. Per questo motivo la trascrizione delle registrazioni audio delle produzioni di tre bambini fu compilata su moduli ciclostilati che vennero distribuiti a molti ricercatori.

A rivoluzionare la concezione dell'archiviazione è stato naturalmente il computer, che ha permesso di creare strumenti adatti all'immagazzinamento, all'analisi e alla condivisione dei corpora. Proprio la diffusione delle trascrizioni permise di individuare i problemi relativi alle metodologie di trascrizione. Non solo, ma fu possibile passare dal concetto di "archivio" come luogo dove conservare i dati a quello di strumento per rendere possibile la comunicazione e l'arricchimento in continuo sviluppo dell'insieme dei dati raccolti.

Ecco perché l'importanza di un formato di trascrizione, codifica e analisi comune.

2.3 IL SISTEMA CHILDES

CHILDES è l'acronimo per *CHILd Language Exchange System* ed è stato creato nel 1985 da B. Mac Whynney e C.E. Snow presso il Department of Psychology della Carnegie Mellon University di Pittsburgh (USA).

Lo scopo del progetto è stato quello di creare uno strumento per standardizzare i metodi di trascrizione e di codifica del parlato infantile, così da permettere la creazione di una banca dati internazionale per lo studio del linguaggio dei bambini. La banca dati è accessibile tramite il sito Internet <http://childes.psy.cmu.edu>, costantemente aggiornato; i programmi sono scaricabili gratuitamente.

Per raggiungere gli obiettivi proposti, CHILDES ha sviluppato tre strumenti diversi ma integrati:

1. CHAT (*Codes for Human Analyses of Transcripts*), il sistema standardizzato di trascrizione e di codifica;
2. CLAN (*Computerized Language System*), il pacchetto di programmi per l'analisi automatizzata di trascrizioni;

3. La banca dati, in cui la maggior parte delle trascrizioni sono in formato CHAT. Nella banca dati sono attualmente disponibili campioni di 19 lingue diverse.

2.3.1 IL SISTEMA DI TRASCRIZIONE CHAT

Il sistema CHAT, come già accennato, è un formato standardizzato per la trascrizione computerizzata del parlato, utilizzabile con soggetti sia normali che patologici. Può essere inoltre utilizzato per lo studio dell'apprendimento del linguaggio in situazioni diverse (linguaggio infantile, apprendimento di una L2, ecc.).

Il sistema si articola in due parti: la trascrizione e la codifica. La trascrizione (che viene fatta sulla riga principale) deve essere il più fedele possibile all'input del bambino, tenendo soprattutto conto del fatto che non vanno standardizzati elementi che non lo sono. Nell'analisi del corpus di Marco è stata posta attenzione a questo aspetto, trascrivendo in modo il più fedele possibile. Per facilitare la lettura e l'analisi di alcune parole che si ripetevano in forme diverse, è stato inserito il frammento mancante, ad es.: *vu(o)i* oppure *v(u)oi*.

Un problema è posto dalla segmentazione degli enunciati, talvolta abbastanza complessa, soprattutto in presenza di enunciati lunghi e contenenti ripetizioni. Per questo motivo si è tenuto conto soprattutto dell'unità intonativa.

Per quanto riguarda la punteggiatura, in questa analisi sono stati utilizzati i seguenti segni diacritici:

.	punto
?	enunciato interrogativo
!	enunciato imperativo o enfatico
+...	enunciato lasciato in sospeso
+/.	enunciato interrotto
+”/.	citazione sulla riga successiva
+”.	citazione sulla riga precedente
+,	auto-completamento di un enunciato (da parte dello stesso parlante)
++	completamento di un enunciato (da parte di un parlante diverso)
#	pausa

CHAT cataloga le forme speciali (parole di non facile interpretazione, neologismi, ecc.) tramite il simbolo @ seguito da una lettera. Qui di seguito alcuni esempi degli indicatori utilizzati nella presente ricerca:

Tabella 3: Indicatori per forme speciali in CHAT

Sigla	Categoria	Esempio	Significato
@c	forma inventata da Marco	aja@c	aspirapolvere
@f	forma specifica d. famiglia e/o d. bambino	pipi@f	piselli
@n	neologismo	pollettiera@n	pollo, gallina
@i	interiezione	ah@i	
@o	onomatopea	bau@o	cane, abbaiare
@p	SFI (segmento fonetico indifferenziato)	ae@p	
@s	forma di seconda lingua (tedesco o tedesco svizzero)	komm@s	vieni

Oltre alla riga principale, CHAT ha altre righe, dette dipendenti, che si trovano subito sotto la riga principale a cui si riferiscono. Sulle righe dipendenti vengono annotate codifiche, osservazioni, descrizioni e informazioni varie necessarie all'interpretazione della riga principale. Oltre alle righe dipendenti predefinite da CHAT, è possibile inserire nuove righe dipendenti, necessarie all'analisi specifica.

Tra le righe di commento (inserite contemporaneamente alla riga principale), sono state utilizzate:

- %act: descrive le azioni del parlante o dell'interlocutore
- %com: utilizzata per annotare parole o costruzioni di particolare interesse
- %exp: inserita per introdurre spiegazioni riguardo oggetti o persone

Tra le righe di codifica sono state utilizzate:

- %oms: necessaria per la codifica delle omissioni (utilizzata solo per l'articolo)
- %err: codifica degli errori morfologici o sintattici con specificazione dell'errore

%inf: creata appositamente per la codifica topic-comment (cfr. Moneglia e Cresti 1997)

Occorre infine aggiungere che ogni file inizia con alcune righe d'intestazione, necessarie a fornire informazioni su elementi come la data della registrazione, i partecipanti all'interazione, l'età del bambino, la situazione, ecc. Tutte le intestazioni iniziano con il simbolo @. Ecco un esempio di intestazione di un file:

```
@Begin
@Participants: MAR Marco Target_Child, ALE Alessandra Mother
@Age of MAR: 2;8.0
@Birth of MAR: 4-MAY-1998
@Sex of MAR: male
@Language of MAR: Italian and Swiss German
@Language: Italian
@Date: 4-JAN-2001
@Filename: MAR01.cha
@Situation: al ritorno dall'asilo (in cui si parla tedesco svizzero). È
             presente molta commistione, anche perché Marco era
             arrabbiato, dato che non aveva il permesso di toccare il
             registratore. Nello studio piccolo, stiamo giocando con della
             frutta giocattolo in legno e con un coltello, pure in legno.
```

2.3.2 PROGRAMMI CLAN

Clan è un insieme di programmi ideati da L. Spektor (Carnegie Mellon University) per l'analisi automatica dei dati trascritti. Tra i programmi utilizzati nella presente ricerca possiamo elencare:

CHECK: è il programma maggiormente utilizzato e ha lo scopo di verificare l'accuratezza delle trascrizioni nel formato CHAT, tramite vari passaggi. Qualora siano state estese le codifiche in CHAT, è necessario creare un file chiamato *00depadd.cut* dove inserire le nuove informazioni (ad esempio una nuova riga dipendente (%inf), un nuovo simbolo, ecc.) e collocarlo nella stessa directory in cui si trovano i file da controllare. In questo modo CHAT preleverà automaticamente le codifiche aggiuntive e le userà per ampliare il *depfile* standard, dove si trovano elencati i nomi standard delle intestazioni CHAT, delle righe dipendenti, ecc.

DATES: è il programma per calcolare un valore di tempo quando altri due sono dati. Ad esempio, prendendo la data di nascita del parlante e la data della registrazione, calcola l'età del parlante relativa alla sessione.

FREQ: è uno dei programmi più potenti e utili di CLAN, e anche uno dei più semplici da usare. Con esso si può calcolare la frequenza delle parole per i file specificati dall'utente, cioè quante volte una parola occorre in un file o in un gruppo di file. Il programma fornisce quindi un elenco di tutte le parole presenti nel file, unitamente alla proporzione tipo-occorrenza (*type-token*). FREQ ignora per default i simboli speciali xxx (= enunciato incomprensibile) e www (= qualcosa che non si vuole trascrivere per motivi tecnici), oltre alle parole che cominciano con 0, e, +, # e alle righe d'intestazione.

GEM: permette di recuperare punti particolarmente interessanti ('gemme') di una trascrizione in vista di ulteriori analisi, delimitando all'inizio e alla fine il passaggio interessante con le righe @b e @e.

MLU: valuta la lunghezza media dell'enunciato; nella presente analisi il calcolo è relativo alle parole e non ai morfemi, dato che l'italiano è una lingua morfologicamente molto ricca. Inoltre il programma MLU calcola anche il numero degli enunciati, il numero totale di morfemi (qui: parole), il rapporto morfemi (parole)/enunciato e la deviazione dallo standard.

CHILDES si è rivelato estremamente utile per questa ricerca, permettendo di ottenere trascrizioni standardizzate e di controllarne la correttezza a più riprese, nonché di facilitare le analisi necessarie. A ciò si è aggiunta, per motivi di accuratezza, un'analisi non automatica.

3 NOTE DI PSICOLINGUISTICA. BAMBINI E ACQUISIZIONE: L'IMPORTANZA DELLA VARIABILITÀ INDIVIDUALE

Gli studi più recenti sull'acquisizione del linguaggio danno risalto alle differenze individuali dei bambini, sia dal punto di vista dello sviluppo che da quello dei modi di apprendimento. Tante e tali sono le variabili che caratterizzano ogni singolo individuo (personalità, sesso, ambiente sociale, preferenze individuali, ecc.) che risulta difficile, se non impossibile, tener conto di tutti i parametri in uno studio. Misure globali, come la LME (lunghezza media dell'enunciato), ci dicono in fondo poco sulla reale competenza del bambino. Il notevole sviluppo degli studi empirici ha sottolineato l'ampiezza di questa diversità, che comprende sensibilità ed atteggiamenti diversi rispetto a certi aspetti della lingua, e quindi diverse strategie utilizzate nell'acquisizione.

3.1 FATTORI DI VARIABILITÀ

All'interno del dibattito sulla natura di questa variabilità, l'intervento di Wells (1991) propone di inserire il comportamento linguistico del bambino in un sistema influenzato da 4 fattori principali: gli *attributi innati* (sesso, intelligenza, personalità, stile di apprendimento), l'*ambiente sociale* (struttura familiare, affiliazione a un gruppo, ambiente culturale), la *situazione* (contesto, tipo di attività, numero e status dei partecipanti) e lo *stile di interazione linguistica* (relazioni interpersonali, metodi di educazione del bambino da parte dei genitori). Di questi fattori, il primo è determinato biologicamente, mentre gli altri tre sono relativi all'ambiente. L'interazione tra tutti questi fattori può operare modifiche importanti all'interno del percorso di sviluppo.

3.1.1 ATTRIBUTI INNATI

Per quanto riguarda il primo fattore, quello collegato agli attributi innati del bambino, il sesso sembra in genere avere un ruolo importante nel ritmo di acquisizione: le bambine sarebbero in genere precoci, rispetto ai maschi, anche se le differenze non sono stabili e forse sono collegate al diverso tipo di educazione ricevuta. A tale proposito Wells (1991) prende in esame un corpus di registrazioni riguardanti bambini di 3 anni e mezzo, analizzando la

proporzione di conversazioni iniziate dagli adulti con i maschi e con le femmine nei diversi contesti.

Tabella 4: Attività svolte dai bambini durante le registrazioni (Wells 1991:176)

	attività relative alla cura del bambino	giocare da solo	giocare con un altro bambino	attività diverse dal gioco o dall'aiuto	giocare con l'adulto	parlare e leggere	guardare la TV	totale %
maschi	14,4	8,1	2,7	28,8	18,1	22,5	5,4	100%
femmine	12,1	3,4	2,6	56,8	5,2	19	0,9	100%

Qui si notano appunto alcune differenze significative: con le bambine si sceglie più spesso di parlare durante lo svolgimento di attività domestiche, mentre con i maschi è prevalente il gioco con l'adulto. In parte allora le differenze tra bambini e bambine sarebbero imputabili al tipo di educazione: le bambine sarebbero più a contatto con la realtà quotidiana e con il linguaggio proprio degli adulti.

Anche lo studio di Fenson et al. (1994), condotto su un ampio campione costituito da 1800 bambini di età compresa tra 8 e 30 mesi, offre dati a favore di un leggero vantaggio delle bambine rispetto ai maschi nella comprensione delle parole, nella loro produzione e nelle abilità grammaticali. In totale le bambine mostrano una maturazione anticipata di 1-2 mesi rispetto ai bambini. Nella produzione di atti e gesti, invece, si notano alcune particolarità. Un leggero vantaggio è registrato nelle categorie dei primi gesti comunicativi, giochi, azioni con oggetti; invece nella sezione "far finta di essere un genitore" il vantaggio delle bambine è evidente, mentre in quella "imitare altre azioni di un adulto" la differenza tra i due sessi scompare. Per spiegare questi dati Fenson et al. forniscono due chiavi d'interpretazione: la spiegazione di carattere culturale, per la quale i genitori incoraggerebbero l'imitazione delle funzioni genitoriali nelle femmine e le scoraggerebbero invece nei maschi; oppure il diverso modo di registrare i dati da parte dei genitori: questi riconoscerebbero con maggiore probabilità le attività di tipo «femminile» nelle figlie, piuttosto che nei figli, attuando così una sorta di filtro nella rilevazione dei dati. Anche il fatto che nell'ultima categoria, quella relativa all'imitazione di azioni compiute da adulti, non ci

siano più differenze tra i due sessi, concorda con l'interpretazione culturale già proposta per la categoria precedente. Comunque sia, in generale i dati indicano nella differenza di sesso un fattore di variabilità molto meno importante rispetto a quello relativo alle caratteristiche individuali, valutate in maniera indipendente dal sesso.

Nel corpus di Marco una grande quantità di registrazioni avviene durante lo svolgimento di attività domestiche, particolarmente gradite al bambino: stirare, cucinare, ecc. In questo caso la sua preferenza è un fattore individuale, forse in parte influenzato dal diverso modo di educare i bambini nei tempi attuali rispetto al passato, senza l'esclusione dalle attività un tempo tipicamente femminili.

È comunque la personalità del bambino, tra le variabili finora considerate, a rivestire la maggiore importanza, collegata com'è allo stile individuale di apprendimento. Nello studio di Bretherton et al. (1983) si introducono 5 aspetti per descrivere il carattere del bambino: socievolezza, emotività, calmabilità, capacità di attenzione e attività. La conclusione dello studio è che i punteggi ottenuti dai bambini nelle varie prove potevano essere influenzati da fattori legati al temperamento, come il nervosismo o la socievolezza (e quindi la conseguente riluttanza a parlare con estranei). Già Nelson (1973) aveva sostenuto la necessità di un accordo tra la concettualizzazione del mondo operata dal bambino e quella trasmessa dal linguaggio degli adulti per un buono sviluppo del linguaggio. Oltre a ciò, aveva posto l'accento sui diversi stili di apprendimento: ci sarebbero bambini più orientati cognitivamente ad esplorare il mondo circostante, gli oggetti, e quindi a nominarli, e altri invece maggiormente interessati al comportamento sociale, che usano quindi il linguaggio per esprimere i propri desideri e per influenzare il comportamento degli altri. Ad es., mentre un bambino del primo gruppo nomina un oggetto, quello del secondo gruppo tende ad usare forme come 'Voglio questo', oppure 'Chiudi questo'. I primi, chiamati «referenziali», avrebbero uno sviluppo più rapido del vocabolario, con un tipo di linguaggio più breve e costituito per lo più da frasi analitiche, mentre i secondi, detti «espressivi», avrebbero uno sviluppo più rapido della sintassi, con la tendenza a costruire frasi più lunghe.

«Tali differenze concernono il modello di acquisizione del linguaggio e continuano ad essere in rapporto con il contenuto grammaticale, almeno per tutto il secondo anno di vita del bambino. Lo

spazio semantico occupato dai primi vocaboli, pur riflettendo alcune uniformità di base (nei significati e nello sviluppo dell'organizzazione), ha tuttavia mostrato gli effetti della selezione individuale sul tipo di parole e di unità in esso contenute. I bambini sembrano costruire domini semantici in miniatura che riflettono il loro interesse dominante e la loro concezione preverbale del mondo, e quest'ultima a sua volta riflette l'importanza dell'azione, della variazione e della funzione, nel mondo infantile» (Nelson 1973:172).

Lieven et al. (1992) avanzano riserve sulla classificazione di Nelson, nella quale rinvenivano alcuni problemi. Innanzitutto per quanto concerne il metodo scelto: le parole sono state raccolte esclusivamente su diari tenuti dalle madri dei bambini. Ciò esclude un'interpretazione oggettiva dei dati, come già osservato dalla stessa Nelson: una parola classificata come referenziale può avere varie funzioni anche non referenziali, cosa che di rado è indicata sul diario. Ad esempio la parola *hello* può essere usata in un gioco di ruolo con il telefono, oppure per salutare una persona, o ancora per indicare l'immagine del telefono su un libro. Senza un'indicazione precisa sull'uso effettivo di una certa parola, è impossibile classificarla nell'una o nell'altra categoria. Un altro problema deriva dal fatto che la classificazione delle parole referenziali operata da Nelson contiene una lista di nomi molto vari: oggetti, nomi propri, lettere e numeri, onomatopее, nomi astratti, pronomi personali e deittici. Nel caso che nella lista delle sue prime 50 parole vi siano 25 o più nomi, il bambino viene classificato come referenziale; se invece vi è un numero maggiore di parole legate all'ambito personale e sociale e di parole vuote (collegate a frasi stereotipate usate nella comunicazione con gli altri) il bambino viene incluso nella categoria degli espressivi. La differenziazione, secondo Lieven et al. (1992) è quindi problematica, dato che il linguaggio nei primi stadi dell'acquisizione è fortemente sociale. Inoltre non sembra che l'espressività sia collegata con la socievolezza: vi sono infatti molti bambini referenziali estremamente socievoli.

La classificazione di Lieven et al. (1992) prende in considerazione quindi altre categorie, definite in modo più oggettivo rispetto a quelle di Nelson. La prima categoria considera gli enunciati composti da una sola parola e comprende:

- A. nomi comuni, riferiti a una classe di possibili referenti nel linguaggio adulto (per es. *latte, cane, libro...*)
- B. onomatopree (per es. *brum, bee...*)
- C. nomi propri (*mamma, papà, Lisa...*)
- D. parole interattive, come saluti o altre parole usate nella conversazione (*ciao, pronto...*)
- E. altre parole: verbi, aggettivi, avverbi, preposizioni, pronomi e parole ambigue (che possono essere ad es. sia nomi che verbi).

Nella seconda categoria sono raggruppati gli enunciati composti da più parole, anch'essi suddivisi in varie sottoclassi a seconda del tipo di enunciato, dalle frasi fatte (*frozen phrases*) agli enunciati di tipo più complesso.

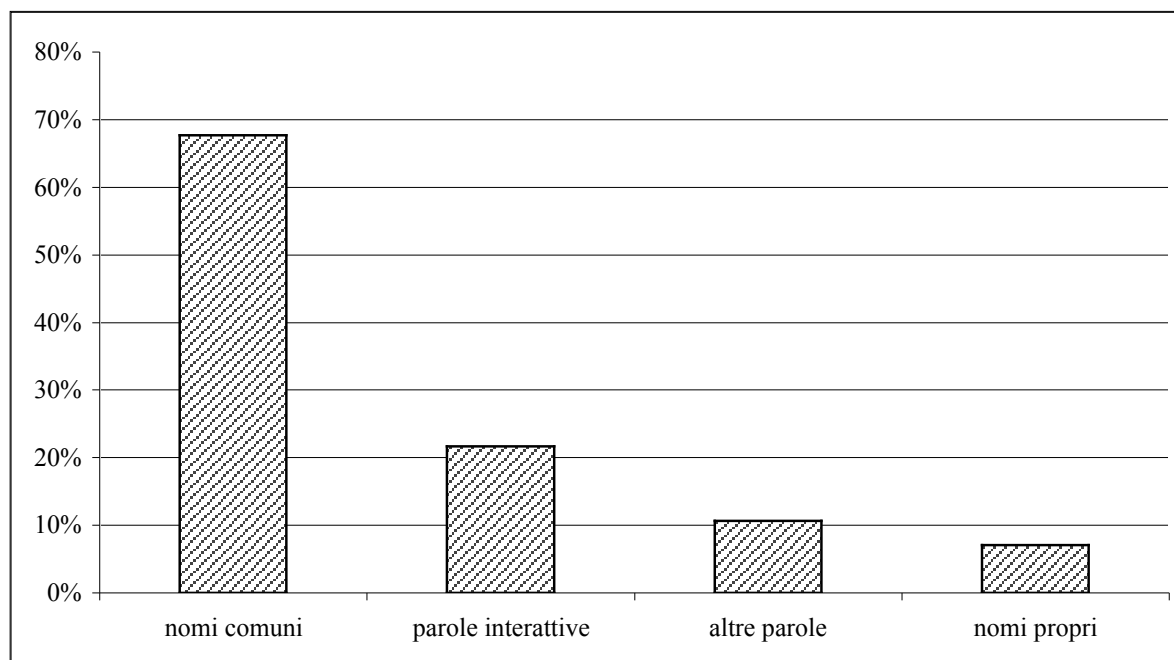
La prima parte del corpus raccolto nel presente studio riguarda il periodo da 1;2 a 1;5; in questo periodo Marco non aveva ancora raggiunto la soglia delle prime 50 parole, da cui normalmente si parte per analisi di questo genere. Tuttavia, applicando la classificazione di Lieven et al. ai dati si può avere un quadro delle caratteristiche salienti, come si può osservare sulla tabella seguente (cfr. § 4.4.2):

Tabella 5: Prime parole di Marco (fino a 1;5)

Forma/e	Possibili significati	Tipo
'mam:a	mamma	nome proprio
'tete	biberon	nome comune
a:h / 'a:iç / a:ç	heiss 'caldo' heiss + acqua heiss + acqua + freddo	altra parola nome comune / altra parola
a:s / 'a:is	heiss + acqua + freddo + lago/fiume	nome comune
'a:is 'ça:iç iç'a:iç	mare	nome comune
da'da	papi sono qui	nome proprio parola interattiva
brrr	auto	nome comune
çi /oi hoi / hoihoihoi/ hui	hoi (saluto)	parola interattiva
	che bello!	parola interattiva
bønno	pronto	parola interattiva
hai	Heim 'casa'?	nome comune
baubau / ba ba ba ba	cane	nome comune

Forma/e	Possibili significati	Tipo
p ^h aç / θaxs / taxis	fax	nome comune
p ^h axs / faxs	telefono	nome comune
ai / a:i	ahi, mi fai male	parola interattiva
a:ja		
ε:	beee (pecora di plastica)	nome comune
bui	bum (qualcosa è caduto)	altra parola
eppetta	aspetta	altra parola
m:::	muuu (mucca)	nome comune
acca / aqua / aja	acqua	nome comune
m:::	cavallo	nome comune
'a:ida		
'ada / a'da:	guarda!	parola interattiva
'pap:a	pappa (cibo)	nome comune
	oggetti che hanno a che fare con il cibo	
'kak:a	cacca / cambiarsi	nome comune
kakaka		
'kak:a / 'ka:ixa / 'ka:ika	scarpa	nome comune
'kak:a / 'ka:xa / ('xa:ixa) / 'ka:ixa	calza	nome comune
kwa:x	Quark (formaggio)	nome comune
ka:x		
'nana / 'nan:a	nanna (dormire)	nome comune

Ad alcune parole sono state assegnate diverse funzioni: la parola *heiss* è usata in questa fase sia come aggettivo (riferito a ‘caldo/freddo’) che come nome comune (riferito a ‘acqua’); *fax* si riferisce sia al fax che al telefono, come anche all’inizio l’onomatopea *mmm*, che indica per un breve periodo sia la mucca che il cavallo; *dadà* ha due funzioni del tutto distinte, quella di una parola interattiva (nel gioco del nascondino) e quella di nome comune (riferito al papà).

Figura 1: Distribuzione prime parole / funzioni

Tra le parole così classificate si ha la prevalenza dei nomi comuni (67,7 %), seguiti dalle parole interattive (21,7%), dalle altre parole (10,7%) e infine dai nomi propri (7,1%). Parole interattive, verbi e nomi propri sono usati quasi essenzialmente per interagire con l'adulto, rientrando quindi nella sfera espressiva; gli aggettivi sono da inserire piuttosto tra le parole referenziali, dato che qui ricorrono sempre per definire un oggetto. Anche i nomi propri possono avere funzioni diverse, essendo usati ad esempio per indicare una persona in modo referenziale oppure per chiedere attenzione, quindi rientrando nella categoria delle parole di stile espressivo. Le onomatopee si riferiscono qui esclusivamente all'indicazione dell'animale e non al verso fatto dall'animale stesso in presenza del bambino. Tuttavia, anche operando una distinzione di questo genere, resta abbastanza difficile l'interpretazione dei dati; infatti di volta in volta anche un nome comune può avere funzioni diverse: può essere usato per indicare un oggetto, oppure per esprimere il desiderio di ottenerlo.

Comunque sia, in base a questa brevissima (e incompleta) analisi, Marco rientrerebbe nella categoria dei bambini che usano uno stile referenziale. A questo proposito l'ipotesi concorda con alcuni tratti del suo carattere: quello di un bambino molto indipendente, vivace,

non aggressivo, interessato alla scoperta degli oggetti e meno alle persone, ma comunque molto socievole con le persone a lui gradite. Per un riscontro a questa ipotesi, cfr. § 4.5.

3.1.2 LA FAMIGLIA E L'AMBIENTE SOCIALE

In passato è stato posto più volte l'accento sulla correlazione tra acquisizione del linguaggio e contesto sociale. In alcuni studi, criticati poi per il metodo non scientifico, era stata supposta una diretta dipendenza tra ritardo nello sviluppo ed appartenenza alle classi basse dal punto di vista socio-economico, oltre che una differenza di stile (espressivo e implicito nelle classi basse, esplorativo ed esplicito nelle classi medie, Bernstein 1960, 1965). A queste affermazioni reagirono studiosi come Labov (1970), che dimostrò come il linguaggio parlato dalle classi medio-alte non fosse superiore a quello parlato dalle classi basse, trattandosi piuttosto di differenze a livello di codice (inglese standard vs. dialetto). Oltre a ciò, come suggerisce Wells (1991), è di fondamentale importanza il metodo di analisi che viene adottato: campionature in cui siano presenti ascoltatori estranei, intenti a prendere appunti, non danno risultati affidabili. Inoltre la contrapposizione in blocco tra classi basse e classi medio-alte non tiene conto dell'alto grado di variabilità all'interno delle classi stesse. Lo studio di Fenson et al. (1994) a proposito della variabilità legata alla classe sociale offre risultati che mostrano differenze ancora minori rispetto a quanto rilevato da Wells (1991). La classe sociale, quindi, non sarebbe un fattore determinante, almeno fino al terzo anno di età: altre variabili vanno tenute in conto, come ad esempio l'ambiente, considerato in termini di contatti con il vicinato, composizione della famiglia, tipo di atteggiamento / apertura della famiglia nei confronti della società. Sembra rivestire invece una certa importanza l'ordine di nascita del bambino all'interno della famiglia, sebbene tale influenza risulti inferiore a quella relativa alla differenza di sesso.

Ancora Fenson et al. (1994) hanno trovato piccole ma attendibili correlazioni che indicano un vantaggio nei primogeniti nei confronti dei fratelli relativamente a produzione di parole, di atti e gesti, combinazione di parole e lunghezza media dei tre enunciati più lunghi. I primogeniti, infatti, godrebbero del vantaggio dell'avere i genitori tutti per sé e quindi mostrerebbero un livello maturazionale maggiore a parità di età.

3.2 L'INTERAZIONE LINGUISTICA

3.2.1 TIPI DI CONVERSAZIONE

Le tipologie di conversazione a cui il bambino partecipa costituiscono il modello di lingua da acquisire e ci danno informazioni sulle modalità in cui avviene l'acquisizione stessa.

Nello studio di Wells (1975) sono stati analizzati tre gruppi diversi di contesti presenti nelle conversazioni: a) cure materne (ad es. fare il bagno, vestire, nutrire e tenere in braccio il bambino); b) indipendenza (nelle situazioni in cui il bambino è da solo, con altri bambini o riceve poca attenzione dall'adulto); c) attività comuni (fare qualcosa insieme a un adulto: giocare, parlare, fare attività domestiche, ecc.). I risultati dello studio, condotto su 8 soggetti, rivelano una relazione tra ritmo di sviluppo e quantità di linguaggio rivolto al bambino in situazioni di attività comune. I quattro bambini con lo sviluppo più avanzato erano tutti primogeniti, il che suggerì la conclusione che questi bambini fossero particolarmente avvantaggiati, con maggiori possibilità di poter partecipare a conversazioni in contesti di attività comuni, rispetto ai bambini non primogeniti.

Nel corpus di Marco la quasi totalità dei contesti conversazionali riguardano attività condivise, sia di gioco che domestiche. Mentre nelle prime registrazioni del secondo blocco (da 2;8 a 4;1), però, il controllo da parte dell'adulto è abbastanza forte, con la tendenza ad iniziare le conversazioni, successivamente esse sono più spontanee ed è principalmente il bambino a decidere argomenti e modalità d'interazione, con l'adulto in secondo piano. Ciò è dovuto al fatto che nelle prime registrazioni Marco tendeva a non collaborare, magari ammutolendo di colpo, oppure voleva giocare con il registratore e, non ottenendolo, si rifiutava di parlare. La situazione, chiaramente nuova per il bambino, provocava un certo nervosismo, conseguenza del quale erano produzioni molto diverse da quelle spontanee, sia per la qualità che per la quantità degli enunciati. Da qui la necessità di stimolare la conversazione e d'introdurre le tematiche, diversamente da quanto accadeva nelle situazioni naturali. Dopo le prime volte, comunque, la situazione si è via via normalizzata, quindi gli interventi da parte dell'adulto sono diminuiti.

3.2.2 L'ATTEGGIAMENTO DEGLI ADULTI

Un ruolo fondamentale nella variabilità è ancora una volta quello giocato dagli adulti nel loro rapporto con il bambino, stavolta in termini di accettazione/rifiuto. Un genitore direttivo, che ritiene di dover “insegnare” al bambino le parole giuste per esprimere un concetto, tenderà a non accettare le proposte personali del bambino e darà in genere un feedback negativo. Al contrario, un genitore accettante si mostrerà aperto verso il figlio o la figlia, ascoltando e cercando di interpretare il suo comportamento senza correggerlo. Nel primo caso lo sviluppo dell’acquisizione nel bambino potrà avere un ritardo rispetto a quello del bambino che si sente accettato e libero di esprimersi. Nelson (1973) applica inoltre i concetti di referenzialità ed espressività anche agli adulti, ampliando la gamma delle possibili interazioni: è possibile la combinazione tra un bambino e un genitore referenziali, oppure essi possono essere entrambi espressivi, o ancora può darsi la combinazione di un bambino espressivo con un genitore referenziale, ecc. L’atteggiamento di rifiuto da parte del genitore può anche avere origine dalla mancata comprensione del diverso tipo di strategie utilizzate dal bambino: ad esempio un adulto referenziale può non capire il diverso modo di rappresentare il mondo da parte del figlio espressivo, e così via. Ciò potrebbe portare a un diverso sviluppo linguistico (almeno nelle fasi iniziali) da parte dei vari bambini, unito naturalmente agli altri fattori di variabilità menzionati in precedenza.

Tutto questo suggerisce quindi una certa cautela nel formulare generalizzazioni, soprattutto riguardo all’età in cui appare o non appare un dato fenomeno: i bambini sono simili tra di loro e allo stesso tempo estremamente diversi.

4 LALLAZIONE E PRIME PAROLE

4.1 INTRODUZIONE

Nel luglio 1999, all'inizio di questa ricerca, Marco aveva tredici mesi; la prima parte dello studio ha abbracciato un periodo di due mesi e mezzo circa a partire da allora. È un periodo molto importante, questo, nello sviluppo di un bambino: intervengono infatti notevoli cambiamenti a livello fisico, psichico, motorio e, non ultimo, al livello del linguaggio.

Riferendoci alla suddivisione di Piaget degli stadi dello sviluppo psico-motorio del bambino da 0 a 2 anni, possiamo identificare questa fase con lo stadio 5: il bambino mostra un forte interesse per il mondo e gli oggetti che lo circondano, esplora continuamente nuovi campi ed eventi. Tra l'altro, il raggiungimento di questo livello è in genere considerato un prerequisito per la produzione delle prime parole.

A un anno e due mesi Marco mostrava infatti un forte interesse per il mondo circostante e i numerosi oggetti alla sua portata, soprattutto per quelli elettronici. Non era ancora in grado di camminare speditamente da solo, ed aveva acquisito alcune parole e protoparole come *mama* (usata per chiedere un oggetto, chiamare la mamma o esprimere malessere), *dadà* 'papà', *tetè* 'biberon'. Pur essendo figlio unico, Marco era a contatto con numerose persone diverse dai genitori, sia adulti che bambini, fattore importante per la socializzazione e per la varietà dei modelli linguistici a disposizione.

Attraverso l'osservazione quotidiana, le registrazioni periodiche e il confronto con teorie e casistica disponibili, si è cercato di seguire passo passo lo sviluppo del linguaggio.

4.2 LA LALLAZIONE

Verso 1;2 mesi Marco si trovava in una delle ultime fasi della lallazione. *Lallazione* deriva dal latino *lallare* = 'cantare la ninna nanna', ed è una voce onomatopeica che ha i corrispettivi *babillage enfantin* in francese, *babbling* in inglese e *Lallen* in tedesco. Indica infatti la fase dell'acquisizione linguistica caratterizzata dall'emissione di suoni vocalici e consonantici combinati tra loro in sillabe spesso ripetute, secondo lo schema CVCV, e generalmente considerati come non portatori di significato. Si colloca in genere nella seconda

metà del primo anno di vita del bambino, ma si protrae spesso oltre la comparsa delle prime parole, che nella maggior parte dei casi avviene intorno ai 12 mesi.

La lallazione è un fenomeno tipico della specie umana; esperimenti svolti in laboratorio su primati non umani hanno evidenziato una limitata presenza di controllo sulle vocali da parte di questi animali, le cui vocalizzazioni sono molto meno articolate; altre osservazioni comunque hanno mostrato che i primati allo stato selvaggio mostrano scarsa inclinazione alla vocalizzazione³.

Il fatto che la lallazione sia specifica del genere umano ci indica una serie di ipotesi sul suo significato, strettamente legate con l'acquisizione del linguaggio⁴.

4.2.1 LE TEORIE SULLA LALLAZIONE

Fino a pochi decenni fa si riteneva che la lallazione fosse una specie di gioco casuale con cui il bambino si esercitava nella produzione di suoni. A questo proposito sono state formulate alcune teorie.

Una di esse è la *teoria universale*, formulata da Jakobson (1941). Essa sostiene che la lallazione è un fenomeno universale, innato, comune a tutti i bambini e a tutte le lingue del mondo. Solo in un secondo momento il bambino lascerebbe i suoni che non occorrono nella lingua della comunità di appartenenza. A segnare il passaggio tra lallazione e prime parole ci sarebbe, nel caso di alcuni bambini, una breve fase di "silenzio", mentre nella maggior parte dei casi il passaggio avverrebbe in maniera inavvertibile; in ogni caso ci sarebbe una netta discontinuità tra la lallazione (vista come produzione di suoni non linguistici) e le prime vere e proprie parole.

Opposta a questa è la *teoria comportamentista* (Skinner 1957), secondo la quale il bambino alla nascita sarebbe privo di ogni abilità articolatoria; i suoni emessi durante il periodo prelinguistico sarebbero modellati sull'input dato dai genitori (in particolare dalla madre durante la fase di nutrizione), secondo i principi del condizionamento stimolo-risposta. Il bambino sarebbe quindi incoraggiato a imitare attivamente il linguaggio che sente intorno a

³ Vedi discussione in Blake e Fink (1987), Grimm (1995:709 e sgg.).

⁴ Per una trattazione della lallazione vedi tra gli altri Ingram (1989), Stark (1991), Grimm (1995), Antelmi (1997), Clark (2003:103 e sgg.).

sé. Tra lallazione e prime parole non esiste, per i comportamentisti, alcuna interruzione, ma una naturale continuità.

Tra le teorie più recenti, quella *maturazionale*, proposta da Locke (1983), suggerisce una gradualità nella comparsa dei suoni appartenenti al linguaggio umano, in accordo con un programma biologico predeterminato, comune a tutte le lingue del mondo. I bambini producono ad esempio suoni con presenza prevalente di alcune consonanti, come le bilabiali [m] e [b], in tutti gli ambienti linguistici, indipendentemente da ciò che odono; in particolare, i bambini sordi raggiungono lo stesso tipo di lallazione dei bambini normali, protraendola però, data la mancanza di stimoli uditivi, fino al sesto anno di vita. Tra lallazione e comparsa delle prime parole, in accordo con quanto già affermato da Skinner, anche per la teoria maturazionale c'è una continuità ben precisa, dimostrata dal fatto che per le prime parole il bambino sceglie proprio le sequenze CVCV del periodo precedente.

Per la *teoria del raffinamento* di Oller (1980), invece, il bambino dispone alla nascita di un set di suoni linguistici base, a cui aggiungerebbe in seguito pochi altri suoni specifici tratti dalla lingua della comunità di appartenenza. Già all'età di 6-8 mesi si noterebbe un parallelo tra la lallazione e la struttura delle prime parole che verranno in seguito prodotte. Lungi dall'essere una serie di vocalizzazioni casuali, la lallazione per Oller mostra di essere soggetta alle stesse restrizioni che gravano sulle capacità fonologiche umane adulte: un fenomeno tutt'altro che casuale e al tempo stesso non rigido, la cui evoluzione non segue uno schema fisso, tutt'al più una tendenza generale. Il bambino, al contrario di quanto affermato nella teoria proposta da Locke, parteciperebbe attivamente al processo di acquisizione, imitando selettivamente le vocalizzazioni che sente. Da studi sperimentali di Oller et al. (1985) risulta che la lallazione dei bambini sordi non diviene mai reduplicata, ma resta allo stadio iniziale. Da ciò consegue che un input linguistico è indispensabile perché il bambino possa sviluppare le proprie abilità linguistiche.⁵ Su un punto comunque Locke e Oller sono d'accordo: non vi sarebbero differenze tra la lallazione di bambini appartenenti a comunità linguistiche differenti.

⁵ A questo proposito Boysson-Bardies (1996:85) nota che i bambini sordi vocalizzano come i bambini non sordi, ma solo fino ai 5-6 mesi: le vocalizzazioni dei primi, a partire dai 7 mesi circa di età, tendono a diminuire; verso i 12 mesi si osserva in questi bambini la tendenza a riprodurre sillabe labiali del tipo /ba/, come imitazione della gestualità fonatoria degli adulti non sordi.

Uno studio di Boysson-Bardies, Sagart e Durand (1984) suggerisce ancora che le differenze vanno cercate ad un altro livello, quello dei tratti soprasegmentali, come la variazione d'intonazione. Esaminando infatti bambini francesi, arabi e cinesi, hanno rilevato che le rispettive produzioni di lallazione differiscono in parametri non segmentali specifici, come si può osservare nelle lingue corrispondenti: ad es. l'arabo ha, rispetto al francese, una qualità di voce più enfatica, una posizione della lingua più posteriore, più contrasti accentuati nell'altezza della voce. In effetti, studi sperimentali condotti negli anni '60 mostravano già risultati in questa direzione: registrazioni di sequenze di lallazione prodotte da bambini cinesi venivano individuate da parte di adulti e distinte da altre prodotte da bambini americani. Non è chiaro però quali fossero i parametri esatti utilizzati per la differenziazione⁶. D'altro canto, per quanto riguarda la percezione, sembra che i bambini siano in grado di distinguere la loro lingua madre dalle altre lingue fin dal quarto giorno di vita, come hanno mostrato vari esperimenti condotti su bambini di diverse nazionalità esposti a campioni di lingue diverse; l'esposizione prenatale alle proprietà delle frequenze basse della voce materna e ai contorni prosodici influenza già in utero quella che sarà poi la percezione dei bambini anche molto piccoli⁷. Dalla percezione alla produzione si può dunque facilmente dedurre un *continuum* ininterrotto, come anche dalla lallazione alle prime parole.

La considerazione finale sulla quale i vari studi concordano è quindi la seguente: la lallazione avrebbe una funzione facilitatrice del linguaggio, come evidenziano la continuità sostanziale tra essa e la comparsa delle prime parole e la funzione di esercizio a livello motorio (necessario per la successiva produzione delle parole). Clark (2003) avanza ancora delle obiezioni: perché nella lallazione sono presenti suoni come [l], che in genere emergeranno nelle parole soltanto 1-2 anni dopo? E ancora: se il babbling è il precursore delle prime parole, perché vi compaiono anche suoni che non sono propri della lingua target (ad esempio la R uvulare in italiano)? Alcuni ricercatori hanno suggerito che siano i genitori ad incoraggiare i suoni "corretti". In pratica però non sembra che questo avvenga davvero: non pare che i genitori siano davvero selettivi in questa fase, ma che tendano piuttosto ad incoraggiare tutte le vocalizzazioni prodotte dai figli. Una risposta può essere data

⁶ Vedi discussione in Boysson-Bardies et al. (1984:4).

⁷ Clark (2003:63); cfr. anche De Marco (2005:29).

dall'osservazione diretta delle produzioni infantili: i dati mostrano infatti che per la maggior parte dei bambini con sviluppo «standard» le caratteristiche fonetiche della lallazione persistono nella produzione delle prime parole, con una possibile influenza nella selezione di queste ultime. Inoltre si può osservare che molti bambini continuano a produrre sequenze di babbling accanto a parole fino all'età di 2-2 anni e mezzo.

La lallazione è perciò di un fenomeno complesso, nella cui definizione entrano in gioco numerosi fattori, non ultima la variabilità individuale.

4.2.2 TIPI DI LALLAZIONE

All'età di 7 mesi circa il bambino comincia ad articolare le vocalizzazioni, un processo che avviene probabilmente grazie allo sviluppo anatomico del tratto vocale e a quello neurologico. Il risultato è la produzione di sillabe spesso ripetute con una certa ritmicità. Sono varie le descrizioni dello sviluppo fonetico nel primo anno di vita del bambino⁸. Tra gli altri, Oller (1980) individua nella lallazione le seguenti fasi principali:

Tabella 6: Tipi di lallazione (secondo Oller)

Età media del bambino	Tipi caratteristici di vocalizzazione	Caratteristiche metafonologiche dei linguaggi adulti
Circa 5 – 6 mesi	MB : <i>marginal babbling</i> (lallazione marginale)	Alternanza di apertura completa e chiusura del tratto vocale
circa 7 – 10 mesi	BB: <i>canonical babbling</i> (lallazione reduplicata mono- e bisillabica)	Struttura articolata in sillabe
circa 11 – 12 mesi	VAR: <i>variegated babbling</i> (lallazione non reduplicata)	Contrasti di tipo consonantico e vocalico
	GIB: <i>gibberish</i> (parole senza senso, gergo espressivo)	Sequenze fonetiche con contrasti di accento

La lallazione marginale consiste in sequenze non reduplicate, di durata regolare. Quella reduplicata è identificata con l'inizio della lallazione vera e propria. La sua comparsa è abbastanza improvvisa; le sillabe sono spesso reduplicate, con una durata simile a quella che

⁸ Per una rassegna delle teorie, cfr. Kent e Miolo (1995: 304 e sgg.).

si può riscontrare nel linguaggio adulto. Oller distingue all'interno del *canonical babbling* un tipo reduplicato vero e proprio (per es. *dadada*) e un tipo monosillabico (*da*). Entrambi i tipi si manifestano con la stessa frequenza in questo stadio. In particolare Oller definisce la sillaba canonica come l'unità ritmica minima dei linguaggi naturali. Questa forma di lallazione è significativa sia per il legame con unità simili proprie del linguaggio adulto, sia per la sua produttività nelle sequenze di lallazione reduplicata e in quella variegata, che appare successivamente. In particolare Oller ipotizza che la lallazione reduplicata non venga usata dal bambino nella comunicazione con gli adulti, ma piuttosto abbia un significato personale diverso (esercizio o piacere di ascoltarsi). Le osservazioni compiute su Marco confermano in parte questo aspetto, come vedremo nel paragrafo seguente.

L'ultimo stadio contiene due tipi di vocalizzazione: il tipo variegato e il cosiddetto *gibberish*. Il primo consiste in sequenze contenenti consonanti e vocali diverse. Compagno le fricative [s], [x] e [ç], l'occlusiva velare sonora [g], e le vocali posteriori medie e alte, arrotondate e non. La gamma dei suoni che il bambino è in grado di produrre in questa fase è molto più ampia, di pari passo con il suo sviluppo fisico. Nel secondo tipo, invece, sillabe del tutto canoniche occorrono nelle stesse espressioni con accento debole, insieme a sillabe del tutto inarticolate: sono sequenze pronunciate spesso con intenzione comunicativa. Tale combinazione dà l'impressione che il bambino stia producendo una frase del linguaggio adulto che non contenga, però, parole riconoscibili. Viene perciò detto *gergo espressivo*. Questa fase può durare molto tempo per alcuni bambini, prima che si passi alla produzione di parole vere e proprie (Boysson-Bardies et al. 1980).

Stark (1979) situa verso il quinto mese di vita del bambino una fase di gioco vocale da cui, a partire dal sesto mese, si sviluppa la lallazione reduplicata; dal nono mese s'inserirebbero poi la lallazione non reduplicata e il gergo espressivo.

Queste teorie sugli stadi dello sviluppo fonetico durante il primo anno di vita del bambino sono state esaminate più criticamente una volta che i dati sperimentali sono diventati più abbondanti. Mitchell e Kent (1990) hanno analizzato lo sviluppo delle vocalizzazioni infantili in 8 soggetti di età compresa tra 0;7 e 0;11. Nei dati da loro raccolti, la lallazione multisillabica reduplicata (con elementi fonetici non variati) e quella non reduplicata (con variazione fonetica) compaiono pressoché contemporaneamente: non appaiono quindi due

fasi distinte, come ipotizzato precedentemente da Stark (1979) e Oller (1980). La mancanza di scarto tra i due tipi di produzione è dimostrata dai dati: nel 52% delle vocalizzazioni prodotte a 0;7 compare già variazione fonetica. Inoltre, comparando i dati raccolti in età diverse (a 0;7, 0;9 e 0;11), non si rinvenivano differenze significative nelle percentuali di lallazione con variazione fonetica, che si manterrebbero per lo più stabili nei tre periodi. Le osservazioni pongono infine l'età media in cui compare la lallazione reduplicata tra 0;6 e 0;9, con un picco massimo verso 0;10-1;0. In corrispondenza di questo picco avviene generalmente la comparsa della prima parola.

Una funzione notevole riveste naturalmente anche l'imitazione da parte del bambino dei suoni prodotti dall'adulto. Già intorno ai 9 mesi o prima, i bambini cominciano a produrre suoni composti da vocali isolate in risposta ai comportamenti comunicativi degli adulti. Quasi allo stesso tempo cominciano a produrre suoni vocalici adattati approssimativamente al linguaggio dell'ambiente in cui vivono.

Per quanto riguarda infine il gergo espressivo, gli studiosi concordano nel vedere in esso una fase di passaggio dalla lallazione canonica e variegata alle prime parole. Si tratta di vocalizzazioni spesso molto complesse e difficili da analizzare e da quantificare. Inoltre non è usato da tutti i soggetti con la stessa frequenza. Dore (1973) definisce i bambini che ne fanno largo uso come "bambini intonazione", distinguendoli dagli altri, i cosiddetti "bambini parola". Come riferisce Stark (1991:224), i primi sarebbero «più esperti socialmente, più capaci di esprimere i loro atteggiamenti e forse di manipolare gli adulti, rispetto a quelli del secondo gruppo [...], più interessati a nominare gli oggetti».

4.2.3 I DATI

La lallazione di Marco a 1;2 presentava una struttura canonica, con sequenze CVCV:

- (1) [mæmæmæmæmæmæ] (lallazione reduplicata)

talvolta con più consonanti e vocali:

- (2) [mababæma] (lallazione variegata)

Alcune sequenze non erano reduplicate

(3) [tɛ]

mentre poche altre avevano una struttura VCV

(4) [a:mo]
[a:ma]

Le sequenze reduplicate, ancora molto frequenti a 1;0, si fanno via via più rare; le consonanti impiegate in questo periodo sono per lo più bilabiali (essenzialmente [m] e [b]) e dentali ([t], [ð]).

Se poniamo a confronto le trascrizioni di due registrazioni molto vicine nel tempo, come quella iniziale, del 2.7.99, e quella del 12.7.99, si possono osservare notevoli differenze nelle realizzazioni:

(5)

a. MBE01.cha (1;1.28)	b. MBE05.cha (1;2.8)
MBE: eue.	MBE: tətɔ!
MBE: ma ba bæ be.	MBE: tɔtɔ tɔjtɔ.
MBE: ta.	MBE: tatɔ tɔjtɔ.
MBE: mæmi mæmmæmammæ mæ æmmæmmæmmæ.	MBE: tɔjtɔ tɔtɔ.
MBE: ɛ dattæ.	MBE: dɔjɔ dɔdɔdadɔdɔ tatɔ ta.
MBE: tattette.	MBE: dɛdɔ ta.
MBE: dad dadæ.	MBE: titʔ.
MBE: babamu.	MBE: tʔɛdɛ tɛtɔ daja.
MBE: maa.	MBE: tɛtɛ dædae.
MBE: mammama.	MBE: e tæta.
MBE: hui tididi!	MBE: tætætætætæta tæɔ.
%act: gioia	MBE: dededæ dædae.
MBE: ee ee [=! ride felice]!	MBE: ɛkki ti.
MBE: uh!	MBE: eh eh eh eh!
MBE: mammammæ.	MBE: tʔɔ!
MBE: jé!	MBE: eh!
MBE: tɛ!	MBE: dɔ!
MBE: eee!	MBE: dɛɔ.
MBE: tɛtɛ ɔ.	MBE: dɔdʔɔdɔ.
MBE: brrr brrr!	MBE: dɔdi tata tɛɛ.
MBE: ɛɔ.	
MBE: te.	
MBE: mæm mæm mæ mæmæmæ æm mm mm.	
MBE: bætet.	
MBE: ojé.	

a.	b.
MBE01.cha (1;1.28)	MBE05.cha (1;2.8)
MBE: mmm mmm mmm dadà! MBE: da da. MBE: eee eee. MBE: baæb. MBE: brrr brrr brrr! MBE: amamma mamm mmam mamma mmm. MBE: dæde! MBE: mmam ma tetete! MBE: mmammæ. MBE: æte. MBE: tet. MBE: tete. MBE: tete. MBE: pæpæppe. MBE: brrr! MBE: dedededede. MBE: to oh.	

Già nello spazio di 10 giorni si possono notare i seguenti cambiamenti:

a.	b.
MBE01.cha (1;1.28)	MBE05.cha (1;2.8)
<ul style="list-style-type: none"> • Prevalenza di vocali centrali e anteriori [a, æ, ε, e] • Prevalenza di consonanti bilabiali e alveolari [m, b, d, t] • Quasi assenza di approssimanti (solo due occorrenze di [j]) • Quasi assenza di vocali posteriori (solo poche occorrenze di [ɔ]) = lallazione canonica e variegata	<ul style="list-style-type: none"> • Prevalenza di vocali posteriori [ɔ, o] • Prevalenza di consonanti occlusive alveolari [t, d] • Forte presenza di palatali [j, tʲ, dʲ] = primo passaggio al gergo espressivo

Nel periodo successivo Marco non abbandona le forme presenti in (5a), ma le alterna al nuovo tipo (5b), preferendo le une o le altre a seconda dei giorni e delle occasioni. A partire da 1;4 il gergo espressivo diviene nettamente prevalente, prendendo la forma di un linguaggio inintelligibile che il bambino usa quasi esclusivamente nel gioco da solo o interagendo con amici “invisibili”.

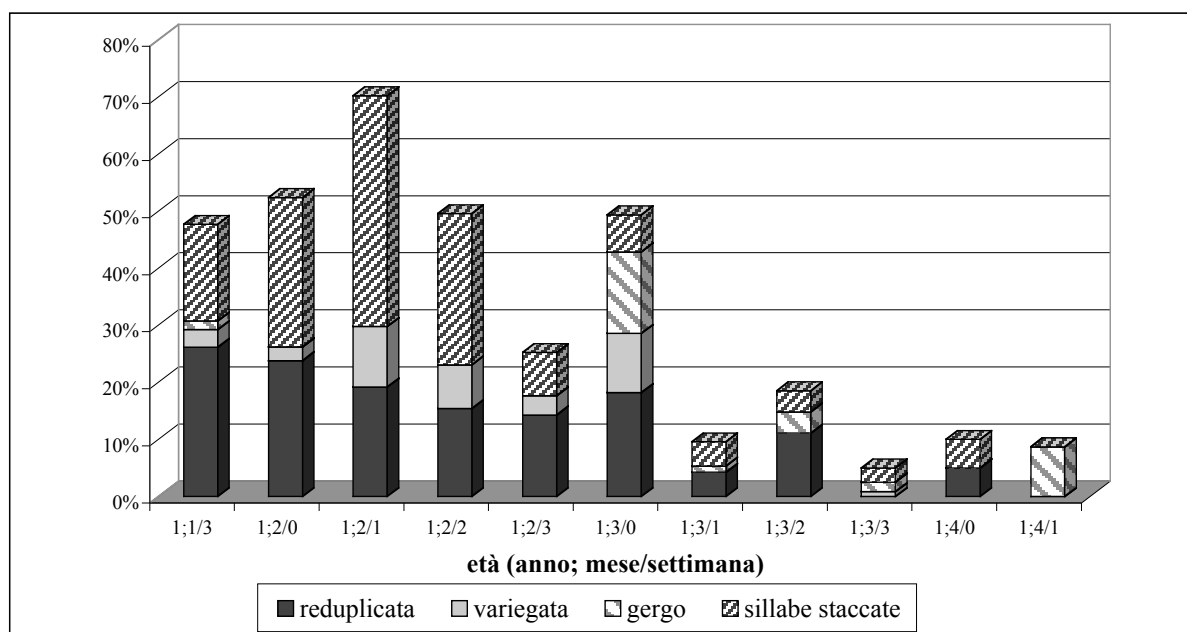
Nel lavoro di quantificazione dei dati raccolti, sono stati rinvenuti 4 tipi di lallazione:

- 1) lallazione reduplicata mono- e bisillabica
- 2) lallazione variegata
- 3) gergo espressivo
- 4) sillabe staccate

All'interno della lallazione reduplicata sono state considerate sequenze con struttura ripetuta CVCVCV oppure VCVCVCV, per lo più contenenti bilabiali o dentali. Sono state inserite invece tra gli esempi di lallazione variegata vocalizzazioni con opposizioni consonantiche e vocaliche vicine alla lallazione canonica, come [dɔdɔdadɔdɔ], [mamammadⁱɛ] o [ajadadai].

Nel grafico sottostante è schematizzato lo sviluppo della lallazione dai dati registrati (dove il 100% si riferisce alle produzioni verbali e/o foniche del bambino):

Figura 2: Lallazione



Come si può vedere sul grafico, i tipi di lallazione presenti nel primo mese di osservazione vedono una prevalenza del tipo canonico, affiancato da quello variegato; numerose anche le sequenze di sillabe staccate. Successivamente sia il tipo canonico che quello variegato diventano meno frequenti, sostituiti dal gergo espressivo; dal tipo variegato,

poi, si svilupperanno le sequenze bi- e trisillabiche che saranno alla base delle prime parole (cfr. paragrafo 4.3). Dal punto di vista delle funzioni, la sequenza [mamama] di solito indicava disagio (a partire da 1;0); in seguito viene impiegata per raggiungere uno scopo (in genere per ottenere un oggetto) (cfr. Halliday 1980:14):

- (6) MBE: mæ æmæmæmæmæ.
 %act: vuole il registratore, si lamenta
 *ALE: ecco!
 (MBE02.cha – 1;2.1)

o chiamare la mamma:

- (7) MBE: mæmæmæmæmæmæma ε mæmæmæmænænæ.
 %sit: sono uscita dalla stanza e lui mi richiama, deluso per la mia assenza.
 (MBE17.cha – 1;3.2)

In accordo con quanto affermato da Oller (1980) ho osservato che anche Marco preferiva usare la lallazione soprattutto in situazioni in cui era da solo, smettendo spesso in presenza di adulti; tuttavia alcune sequenze erano molto utilizzate per interagire con gli adulti durante fasi di gioco o per esprimere sconforto.

Questi aspetti sono rilevabili grazie al fatto che le registrazioni contenute in questo gruppo sono state effettuate in condizioni specifiche: il bambino ha infatti spesso giocato da solo, cosa che ha permesso di ottenere dati il più naturali possibile.

4.3 IL PERIODO DI TRANSIZIONE TRA LALLAZIONE E PRIME PAROLE

4.3.1 LE TEORIE

Questo periodo è tutt'altro che silenzioso. È un periodo difficile da delimitare temporalmente, data la grandissima variabilità tra i bambini: vi sono infatti differenze notevoli tra soggetto e soggetto, che riguardano il livello di sviluppo, il carattere, la propensione a imitare o meno, l'ambiente, ecc. Inoltre il confine tra la tarda lallazione e le prime parole è abbastanza confuso e le due fasi si sovrappongono. Anche qui la variabilità

individuale è molto ampia; l'età media in cui appaiono le prime parole è infatti compresa in genere tra i 9 e i 15 mesi.

I fenomeni che si possono osservare in questa fase sono una tendenza ad abbreviare le sequenze di lallazione, l'uso esteso del gergo espressivo, la comparsa di espressioni dotate di un intento comunicativo, accompagnate da un "tendersi verso", e delle cosiddette *proto-parole*. Menyuk, Menn e Silber (1991: 290-1) definiscono le proto-parole come «schemi di suoni ben definiti e dotati di significato, che apparentemente non sono modellati su nessuna parola dell'adulto», come ad esempio *tete, dada, jojo*; altre invece possono derivare da modelli adulti (come *mama, papa*).

All'inizio le proto-parole sono strettamente legate a contesti ben definiti e ristretti e possono venire usate in un numero limitato di casi. Esse rimangono in uso per un periodo molto breve; ben presto infatti assumono significati diversi, sviluppando successivamente un'autonomia simbolica e diventando quindi vere e proprie "parole".

4.3.2 I DATI

Il passaggio tra lallazione e protoparole è graduale anche nel corpus di Marco. Infatti compaiono spesso varie sequenze bisillabiche reduplicate e non, probabilmente prive di significato, la cui struttura è simile, se non uguale, alle proto-parole. Data la difficoltà d'interpretazione, non ho distinto nella quantificazione tra tali sequenze e le proto-parole.

Ecco alcuni esempi di sequenze bisillabiche reduplicate tratte dal corpus (registrazioni comprese fra 1; 1.28 e 1;4.16):

- | | | |
|-----|---|---------------------------------------|
| (8) | ['dædæ]
['mæmæ]
['bæbæ]
['titi]
['tɔtɔ] | ['tata]
['gaga] ['gægæ]
['jaja] |
|-----|---|---------------------------------------|

e altri esempi di sequenze (bi- e trisillabiche) non reduplicate:

- | | | |
|-----|--------------------|--------------------|
| (9) | ['datte]
['boe] | ['getɛ]
['teba] |
|-----|--------------------|--------------------|

[tɛto]	[ʼajats]
[tɔjtɔ] – [tajtɔ]	[æ'mai], [æ'tai]
[ɛkki]	[e'dume]
[daja]	[gibbjɛ]
[dɔdi]	[fa'oma]
[bɔmo]	[aile]
[e'meθe]	[e'tite]
[e'mami]	[omi]
[maemi]	[kaika]
[a'teð ^l a]	

Di queste sequenze, alcune sono poi diventate effettivamente parole usate da Marco: ad esempio *aja* ‘aspirapolvere’, *tatta* ‘biberon’, *mami* ‘mami’.

Una tra le prime proto-parole di M. è stata [tɛ'tɛ], comparsa poco prima di 1;0 e pronunciata in situazioni di particolare benessere o in presenza di un oggetto molto gradito. Come è caratteristico delle proto-parole, anche questa non aveva un significato univoco ed era legata a contesti limitati. Dopo alcune settimane ha indicato per qualche tempo il biberon, poi è scomparsa per un periodo, ricomparendo saltuariamente, fino a fissarsi nella forma [tatta] come vera e propria parola indicante il biberon, coniata dal bambino e adottata anche dagli adulti nella comunicazione normale.

Anche [da'da] era legata a situazioni di benessere, come la sorpresa nel vedere qualcuno o qualcosa (a 1;2). Successivamente è passata, ma solo per un breve periodo, allo status di parola, con il significato di ‘papà’ oppure, con un tono alto e a voce bassa, a indicare il gatto o altri piccoli animali graditi. Veniva inoltre utilizzata attivamente nel gioco del nascondino, con il significato di ‘sono qui’ (*cucus – dadà!*).

Verso 1;2 era abbastanza usata anche [ma'ma:], con tono ascendente; la probabile funzione era quello di chiamare un adulto.

Un'espressione caratteristica intorno a 1;0 – 1;1 era una sorta di esclamazione, tra la meraviglia e la sorpresa, alla vista di un oggetto particolarmente interessante: [oh], [hɔɔ], [ho]; successivamente, a 1;4, è stata sostituita da un'altra esclamazione, ripetuta più volte quasi sottovoce [hue hue hue], [hoi hoi hoi], [hœ hoe].

Per la maggior parte di queste proto-parole vengono usate sequenze ripetute CV già proprie della lallazione; le consonanti scelte sono alveolari e bilabiali.

4.4 PRIME PAROLE

4.4.1 LE TEORIE

La ricerca si è posta varie domande sulle modalità con cui il bambino acquisisce suoni e parole del linguaggio adulto: esistono regole universali, oppure modalità connesse al sistema della lingua obiettivo, o invece tutto è legato alle singole strategie individuali? Per Jakobson (1941) l'acquisizione fonologica è il risultato dell'interazione tra la struttura interna e l'ambiente linguistico esterno, in un processo progressivo di assimilazione e aggiustamento, in cui l'input linguistico viene organizzato internamente e quindi adattato.

Tabella 7: Stadio 1 - Fasi nell'ordine dell'acquisizione (da Jakobson 1941)

1.	L'acquisizione di vocali e consonanti si sviluppa da una sillaba base CV contenente un'occlusiva anteriore e una vocale aperta; può essere semplice (<i>pa</i>) o reduplicata (<i>papa</i>)		
2.	Comparsa della 1 ^a opposizione consonantica, nasale vs. orale: <i>mama</i> vs. <i>papa</i>		
3.	Comparsa della 2 ^a opposizione consonantica, labiale vs. dentale: <i>papa</i> vs. <i>tata</i> <i>mama</i> vs. <i>nana</i>		
4.	Comparsa della 1 ^a opposizione vocalica, aperta vs. chiusa: <i>papa</i> vs. <i>pipi</i>		
5.	Comparsa della 2 ^a opposizione vocalica: • vocali alte: anteriori vs. posteriori <i>papa</i> vs. <i>pipi</i> vs. <i>pupu</i> oppure • vocali alte: aperte vs. chiuse: <i>papa</i> vs. <i>pipi</i> vs. <i>pepe</i>		
	Sistema consonantico minimo:	m - n p - t	
	Sistema vocalico minimo:	i u a	oppure i e a

Come schematizzato sulla tabella, nel primo stadio il bambino sviluppa i sistemi minimi consonantici e vocalici sui quali si baserà ogni ulteriore sviluppo. La sillaba CV è considerata il punto di partenza nell'acquisizione di vocali e consonanti.

Due sono, secondo Jakobson, i tratti acquisiti per primi: nasale vs. orale e labiale vs. dentale. Per le vocali i parametri sono anteriore vs. posteriore e aperta vs. chiusa.

Per Jakobson, nel primo stadio tali suoni sono comuni a tutti i bambini e a tutte le lingue del mondo; i fonemi caratteristici delle singole lingue apparirebbero solo in un secondo momento. Riguardo a questo secondo stadio, Jakobson parte dalle leggi di implicazione, servendosi di questa teoria per fare previsioni sull'acquisizione di una lingua specifica da parte del bambino. Tali leggi riguardano la distribuzione di tratti fonologici nelle lingue del mondo. Da queste proposizioni derivano le previsioni circa l'ordine di acquisizione delle opposizioni fonologiche; la regola generale è che i bambini acquisirebbero i tratti non marcati prima di quelli marcati. La tabella seguente illustra alcuni esempi delle leggi di implicazione e delle conseguenti previsioni:

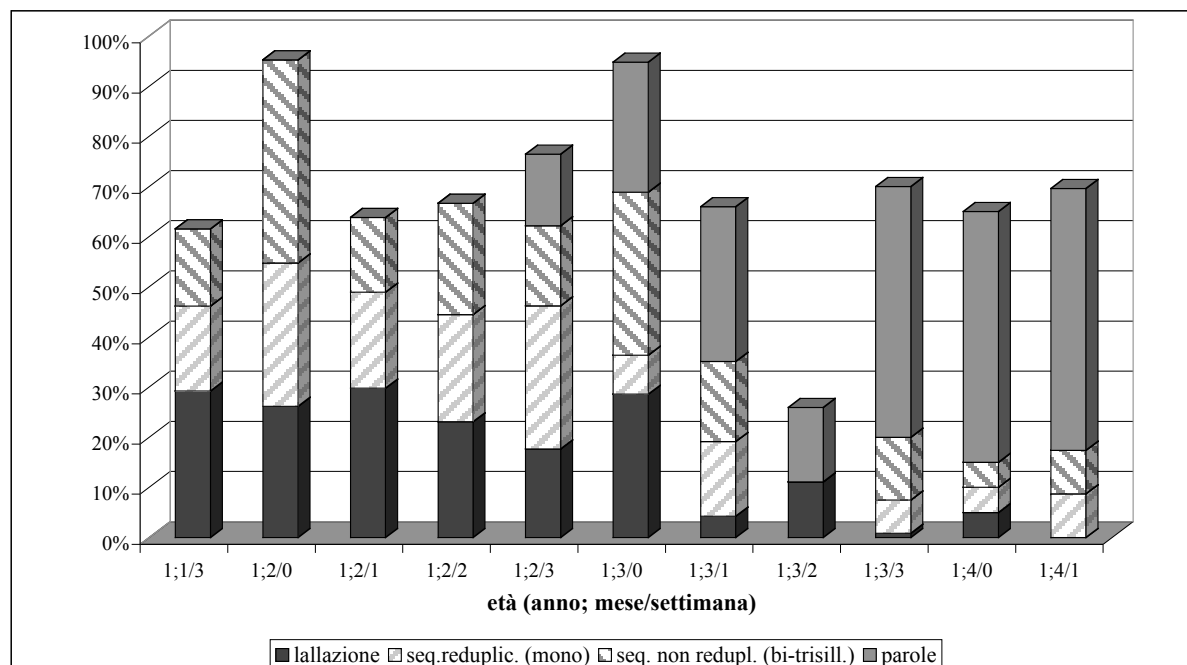
Tabella 8: Leggi d'implicazione e previsioni per l'acquisizione (da Jakobson 1941)

Leggi di implicazione		Previsioni per l'acquisizione
Consonanti		
1.	L'esistenza di fricative implica l'esistenza di occlusive.	Le occlusive vengono acquisite prima delle fricative; queste ultime sono sostituite dalle occlusive: p.es. /f/ → /p/
2.	L'esistenza di consonanti posteriori (palatali e velari) implica l'esistenza di consonanti anteriori (labiali e dentali).	Le consonanti anteriori vengono acquisite prima di quelle posteriori. Queste ultime sono sostituite da dentali: p.es. /k/ → /t/
3.	Se una lingua possiede una sola fricativa, questa sarà /s/.	La prima fricativa ad essere acquisita è /s/ (un'articolazione variabile tra [s] e [ʃ]); altre fricative vengono sostituite da /s/.
4.	L'esistenza di un'affricata in opposizione con un'occlusiva implica una fricativa all'interno della stesse serie: p.es. /pf/ vs. /p/ implica /f/ vs. /p/	Un'affricata viene acquisita in opposizione a un'occlusiva dopo l'acquisizione di una fricativa nelle stesse serie; le affricate vengono cambiate in occlusive o fricative: p.es. /ts/ → /t/ oppure /s/
Vocali		
5.	Un'opposizione tra due vocali con lo stesso grado di apertura implica l'esistenza di un'opposizione con un grado di apertura minore: p.es. /æ/ vs. /a/ implica /a/ vs. /e/	L'opposizione tra vocali di apertura simile viene acquisita tardi.
6.	Un'opposizione tra vocali arrotondate implica la stessa opposizione tra vocali non arrotondate: p.es. /u/ vs. /o/ implica /i/ vs. /e/	L'opposizione tra vocali non arrotondate viene acquisita prima di quella tra vocali arrotondate.

Molte delle previsioni di Jakobson sono state confermate dagli studi sperimentali condotti in seguito, come vedremo anche nei prossimi capitoli.

4.4.2 I DATI

Anche in questa fase il passaggio è assolutamente graduale. Nella fig.3 si può osservare il progressivo abbandono della lallazione, sostituita dapprima dalle sequenze reduplicate e non, e quindi dalle parole.

Figura 3: Lallazione, protoparole e parole

Data la gradualità del passaggio dalla lallazione alle prime parole, è difficile decidere univocamente quali siano parole vere e proprie e quali, invece, siano ancora proto-parole: come abbiamo visto nel paragrafo precedente, a un certo punto la proto-parola scompare, muta, si avvicina allo standard adulto.

La prima parola standard di Marco, non derivata da sequenze di lallazione o proto-parole, è comparsa poco prima di 1;3. Si tratta di una parola tedesca, introdotta in contesto italiano per motivi essenzialmente pragmatici; essendo infatti una parola d'importanza vitale per il bambino in situazioni di pericolo, è stata proposta nella lingua dell'ambiente anche nelle situazioni di contesto italiano, così da mettere in grado il bambino di decodificare l'input anche al di fuori della famiglia: *heiss* 'caldo', nelle realizzazioni [a:h], [a:iç], [a:ç].

All'inizio la parola indicava qualunque cosa toccata che fosse calda o bollente; dopo circa una settimana il significato si è esteso a comprendere l'acqua calda e non, quindi le cose fredde o gelate; perciò ha assunto un significato ampio di 'temperatura non corporea o ambiente' e 'superficie o materiale non asciutti'. L'estensione è stata naturalmente operata

dal bambino, nonostante vari tentativi di introdurre le parole *freddo* e *acqua*. In seguito *heiss* è stata estesa a fiumi, laghi e mare.

Circa tre settimane dopo è comparsa la parola *fax* nelle realizzazioni [θaç] e [p^haks]. Dopo qualche tempo anch'essa è stata estesa a indicare un altro oggetto dal suono molto simile, cioè il telefono.

La tabella seguente illustra le parole acquisite da M. tra 1;2 e 1;5, rilevate sia dalle registrazioni che dagli appunti del diario.

Tabella 9: Lista delle parole di Marco tra 1;2 e 1;5

Età	Forma/e	Possibili significati
1;2	'mam:a	mamma
1;2	'tɛtɛ	biberon
1;2.25	a:h / 'a:iç / a:ç	heiss = 'caldo'
1;3		heiss + acqua
1;3.4		heiss + acqua + freddo
1;3.10		heiss + acqua + freddo + lago/fiume
1;4.25	a:s / 'a:is	mare
1;4.28	'a:is 'ça:iç iç'a:iç	
1;3	da'da	papi sono qui
1;3	brrr	auto
1;3.6	ɔi /oi	hoi (saluto)
1;4	hoi / hoihoihoi/ hui	meraviglia
1;3.10	bɔnno hai	pronto Heim, 'casa'?
1;3.14	baubau	cane
1;3.18	p ^h aç / θaxs / taxs	fax
1;3.20		telefono
1;4.15	p ^h axs / faxes	
1;3.19	ba ba ba ba	bau bau (cane)
1;3.22	ai /a:i	ahi, mi fai male
1;4.25	a:ja	
1;3.23	ɛ:	beee (pecora di plastica)
1;3.23	bui	bum (qualcosa è caduto)

Età	Forma/e	Possibili significati
	eppetta m::::	aspetta? muuu (mucca)
1;4.5	ak:a / akwa / aja	acqua
1;4.11	m::::	cavallo
1;3.28	'a:ida 'ada / a'da:	guarda!
1; 4	'pap:a	pappa (cibo) oggetti che hanno a che fare con il cibo
1; 4.15 1;4.25 1;5.3	'kak:a kakaka 'kak:a / 'ka:ixa / 'ka:ika 'kak:a / 'ka:xa / ('xa:ixa) / 'ka:ixa	cacca / cambiarsi scarpa calza
1;4.16	kwa:x ka:x	Quark (formaggio)
1;5	'nana / 'nan:a	nanna (dormire)

Anche se il numero di parole comparse durante i tre mesi di osservazione è relativamente ristretto, si possono tuttavia fare alcune considerazioni di base.

Si può subito notare che il vocabolario del bambino è fin dalle prime fasi bilingue, con parole appartenenti alla lingua italiana (*pappa, nanna, scarpa, calza*), tedesca (*heiss, Quark...*), onomatopée (*mmm, beeeh, bau bau...*) e una di uso internazionale (*fax*). In generale si tratta di parole monosillabiche e bisillabiche con sillaba ripetuta, che in parte continuano le sequenze prodotte durante la fase di lallazione.

Si può osservare che l'ampliamento del vocabolario prodotto segue uno sviluppo abbastanza regolare; vi sono però periodi maggiormente produttivi, come ad es. intorno a 1;3.20 e 1;4.15, mentre in altre fasi sembra piuttosto che il bambino si eserciti nell'esecuzione delle parole già acquisite. È inoltre interessante notare che alcune parole vengono usate solo per pochi giorni, per essere poi abbandonate per un certo tempo (*hoi, mamma*).

Le singole realizzazioni hanno naturalmente uno sviluppo anche dal punto di vista fonetico: il bambino cerca di avvicinarsi progressivamente alla parola-stimolo, adottando regole fonotattiche proprie.

In molti casi si rileva il fenomeno della ipergeneralizzazione del significato. In *heiss*, come già accennato, si è passati da un significato di ‘caldo’ a uno di ‘acqua calda’ e quindi ad ‘acqua’ in generale: la parola ha così assunto un valore di segno denotante oggetto (dunque come se fosse un sostantivo); in seguito *heiss* ha esteso il proprio significato a indicare lo stato ‘freddo’ o ‘gelato’. Successivamente è passata a comprendere oggetti come ‘lago’, ‘fiume’, ‘mare’, ‘fontana’, ecc. In riferimento all’acqua e ad altre bevande, invece, ha continuato ad indicare esclusivamente lo stato (l’esser caldo).

Diverso è invece il caso di [‘kak:a]; acquisita in questa forma, probabilmente per indicare l’atto del cambiarsi o come semplice esercizio fonetico, ha successivamente indicato, per somiglianza di suono, oggetti diversi, come ‘scarpa’ e ‘calza’ (in questo caso probabilmente anche per prossimità semantica o referenziale). In seguito le realizzazioni si sono distinte le une dalle altre.

Similmente è avvenuto con l’espressione [da‘da]; molto usata nella fase di lallazione e in un gioco con il significato di ‘eccomi qua’, successivamente è passata a indicare ‘sono qui, papà’ e infine ‘papà’, per poi tornare a riferirsi soltanto al gioco. È curioso notare che nella letteratura inglese essa viene associata a *daddy*; nel nostro caso, invece, essa non è mai stata prodotta dagli adulti in questa forma o significato.

Nel corpus sono presenti anche alcune sequenze di più parole, di cui diamo una possibile interpretazione:

- | | | |
|------|--|---|
| (10) | MBE: [‘peito koç ‘ɛ]
MBE: [te ki ‘s:ei]
(MBE20.cha – 1;3.10) | ‘questo cos’è’
‘te chi sei’ |
| (11) | MBE: [p ^h e‘rosso]
(MAR25.cha – 1;3.14) | ‘è rosso’, riferito alla spia accesa del registratore |
| (12) | MBE: mamma ɔi.
(MBE25.cha – 1;3.23) | ‘mamma, ciao’ |

Bisogna comunque notare una generale difficoltà nel discernere talvolta le parole dal flusso della lallazione, in questo periodo di passaggio. A 1;5 mesi sono registrate circa 24 parole usate attivamente; il dato è comunque del tutto indicativo. Lo sviluppo è costante e i progressi si susseguono senza interruzioni significative.

Dal punto di vista fonologico, si può osservare che le consonanti maggiormente utilizzate per le prime parole, al contrario di quanto ipotizzato da Jakobson, sono le fricative [h], [ç], [s], [p^h], [θ], [f], [x] (29,1%); per il resto si ha una ripartizione abbastanza equilibrata tra nasali [m] e [n], presenti entrambe nell'8,3% delle parole acquisite da Marco (rispettivamente in *mamma* e nell'onomatopea *mmm* 'mucca', in *bonno* 'pronto' e *nanna*); le occlusive bilabiali sonora [b] (*bonno* e le onomatopee *ba ba ba*, *bau bau* e *bui*), e sorda [p] (*pappa*, *eppetta* 'aspetta'), presenti rispettivamente nel 12,5% e nell'8,3% delle parole; le dentali [d] (in *dadà* e *ada* 'guarda') e [t] (*tetè* 'biberon', *eppetta* 'aspetta'), entrambe nell'8,3% delle occorrenze. Ultima nell'ordine di acquisizione (e in sintonia con le previsioni di Jakobson) l'occlusiva velare sorda [k] (*cacca*, *caica* 'scarpa, calza', *quark*), con il 16,4% di occorrenze.

Tra le vocali, la preferenza è data alla centrale [a] (presente in oltre il 66% delle occorrenze), e alla [i] (29%); molto meno presenti [u] (12 %), ed [ɛ] (8%). In questo periodo non compaiono ancora coppie minime nel sistema fonologico di Marco; le vocali quindi non hanno ancora valore contrastivo.

Nelle realizzazioni emergono i seguenti processi:

Tabella 10: Cancellazioni

Segmento	Contesto	Forma adulta	Forma del bambino
[g]	# _V	'gwarda	'ada, 'a:ida
[h]	# _V	'hais	'a:iç
[s]	# _C	'skarpa	'kak:a
[r], [l]	V_\$	'gwarda 'kwark 'skarpa/ 'kaltsa	'a:da 'kwa:x, 'ka:x 'kak:a, 'xa:xa, 'ka:xa

Tabella 11: Sostituzioni

Processo	Contesto	Forma adulta	Forma del bambino
[r], [l] → Ø	V_	'gwarda 'kwark 'skarpa/ 'kaltsa	'a:da 'kwa:x, 'ka:x 'kak:a, 'xa:xa, 'ka:xa
[f] → [p], [t]	_V	faks	ta:xs, pa:xs
[f] → [θ], [p ^h]	_V	faks	θa:xs, p ^h a:xs
[s] → [ç]	_#	'hais	'a:iç

Tabella 12: Assimilazione progressiva

Forma adulta	Forma del bambino
'skarpa	'kak:a, 'xa:xa

Tabella 13: Parole con sillaba ripetuta

Forma adulta	Forma del bambino
da'da (in un gioco)	da'da
'ma:ma	'ma:ma
'pap:a	'pap:a
'nan:a	'nana, 'NaNa
'skarpa/ 'kak:a / 'kaltsa	'kak:a, 'xaxa
('biberon')	te'te

Nella Tabella 10 possiamo notare processi di cancellazione iniziale (occlusiva velare sonora [g] e fricativa glottidale [h]) e al confine di sillaba (liquide). La Tabella 11 illustra invece le sostituzioni di liquide e fricative. Nella Tabella 12 abbiamo un esempio di assimilazione progressiva, fenomeno peculiare dell'armonia consonantica (cfr. Vihman 1996: 223-228)⁹. Infine la Tabella 13 mostra alcuni esempi di parole con sillaba ripetuta, in gran parte derivate dalla lallazione.

Da questi dati possiamo notare che pur non potendo riprodurre tutti i suoni del linguaggio adulto, il bambino percepisce tuttavia chiaramente le differenze di suono e tende a riprodurle. Come ogni bambino, del resto, anche Marco mostra preferenze individuali precise (ad esempio per le fricative [s] o [x]).

4.5 LALLAZIONE, PRIME PAROLE E COSTRUZIONE DEL SIGNIFICATO

Per molti anni è stata negata una continuità tra la lallazione e la successiva acquisizione del linguaggio; oggi essa è ampiamente dimostrata, almeno rispetto allo sviluppo fonologico, cognitivo e comunicativo. Anche per quanto riguarda la sfera più propriamente semantica delle prime fasi dell'acquisizione vi sono stati interventi a favore di una continuità di sviluppo che assegnano anche alla lallazione una serie di possibili significati legati a specifiche funzioni e contesti. L'ipotesi di Halliday (1975) è infatti che il bambino cominci ad apprendere tali significati già nella fase prelinguistica. Il suo studio si basa sulle osservazioni riguardanti lo sviluppo linguistico del figlio Nigel in età compresa tra 0;9 e 1;4.

Halliday ipotizza un insieme di funzioni, per mezzo delle quali il bambino apprende ad organizzare i significati:

1. Strumentale: 'Voglio'
2. Regolatrice: 'Fa' come ti dico'
3. Di interazione: 'Io e te'
4. Personale: 'Eccomi'
5. Euristica: 'Dimmi perché'

⁹ Un altro esempio di assimilazione, stavolta regressiva, è al § 3.1.2, es. (7).

- 6. Immaginativa: 'Facciamo finta'
- 7. Informativa: 'Ho qualcosa da dirti'

La funzione *strumentale* serve ad assolvere i bisogni materiali del bambino e a metterlo in grado di ottenere ciò che vuole. È collegata alla volontà e al desiderio.

La funzione *regolatrice* è usata per influenzare il comportamento degli altri, analogamente al modo in cui l'adulto cerca di controllare il bambino. A differenza della funzione precedente, in cui l'attenzione è rivolta alle cose, qui il bambino si rivolge direttamente alle persone.

Quella *di interazione* è una funzione interpersonale, che il bambino usa per interagire con le persone che lo circondano, in particolare con i genitori; comprende i saluti, le risposte a chiamate, i nomi propri (quando vengono usati per chiamare o salutare qualcuno), ecc.

La funzione *personale* comprende espressioni di sentimenti personali, di piacere, dispiacere, interesse e tutto quanto ha a che fare con la personalità del bambino.

La funzione *euristica* entra in gioco quando il bambino comincia a esplorare la realtà esterna e vuole conoscerla. Un tipico esempio nelle prime fasi dell'acquisizione è la richiesta del nome di un oggetto.

Quella *immaginativa* permette al bambino di crearsi un ambiente tutto suo, fatto di suoni, immagini, fantasia e creatività.

Con l'ultima funzione, quella *informativa*, il bambino usa il linguaggio per comunicare informazioni nuove a qualcuno. È, secondo Halliday, l'ultima a comparire ed è «l'unica funzione intrinseca al linguaggio, l'unico uso del linguaggio in una funzione che possiamo definire esclusivamente facendo riferimento al linguaggio» (Halliday 1980:21). Questo sistema funzionale relativo alle vocalizzazioni prelinguistiche precederebbe ed anticiperebbe il sistema semantico che sarà presente nella fase linguistica vera e propria. Halliday lo definisce come un sistema a due livelli, in cui il significato è in rapporto diretto con il suono, a differenza di quanto avviene nel sistema proprio dell'adulto, a tre livelli, che comprende anche la grammatica.

«Se consideriamo insieme l'assenza delle strutture e quella delle parole, possiamo ricapitolare dicendo che il linguaggio che descriviamo non ha alcun livello di *forma*, oppure (...) che non presenta strutture grammaticali del lessico, non presenta cioè un livello di organizzazione consistente di grammatica e di lessico. (...) Esso è formato da un insieme di coppie contenuto-espressione (...). Ogni volta, per esempio, che Nigel dice *nananana*, vuol esprimere qualcosa come «Voglio quella cosa subito» e ogni volta che esprime questo significato con un simbolo vocale, egli dice sempre *nananana*. Questo rapporto significato-suono ha i requisiti, per così dire, di componente del linguaggio. Definiremo questo requisito di rapporto costante tra contenuto ed espressione requisito di *sistematicità*» (Halliday 1980:14).

Queste corrispondenze suono-significato, secondo Halliday, devono poco al linguaggio adulto, ma sono inventate dal bambino e costituiscono il suo personale protolinguaggio. Un secondo requisito che devono soddisfare le vocalizzazioni per essere considerate come componente del linguaggio è quello di funzionalità: il contenuto deve poter essere interpretato in relazione a un insieme di funzioni evolutive originarie da cui parte il bambino, per soddisfare i propri bisogni materiali.

«In altre parole non vi è alcun sistema di contenuto in quanto tale astratto dal contesto di situazione. Vi è soltanto contenuto in relazione alle funzioni che il linguaggio esplica nella vita del bambino in fase evolutiva» (Halliday 1980:15).

La nozione formulata da Halliday non ha ricevuto molti consensi, forse in parte per il fatto che è stato frainteso il senso di «semantica»: non un termine indicante semantica lessicale, ma riferito alla totalità di significato del linguaggio.

Blake e Fink (1987) hanno esaminato nuovamente questa ipotesi attraverso l'analisi sistematica della lallazione di 5 soggetti di età compresa tra 1;1 e 1;10, mettendo in evidenza la corrispondenza tra produzioni fonetiche e contesti: i dati mostrano che il 14-40% delle produzioni ricorre in contesti particolari, con una frequenza maggiore di quella prevista. Questi dati vanno a confermare l'ipotesi che la lallazione non sia del tutto casuale, ma contenga relazioni consistenti tra suono e significato che non sono modellate sul linguaggio adulto; questa concezione estende così al campo semantico le nozioni di continuità tra stadi

prelinguistici di sviluppo già formulate ed accettate nel campo fonologico, cognitivo e comunicativo.

Per verificare questa ipotesi, Blake e Fink hanno creato varie categorie contestuali (ad esempio manipolazione di oggetti, movimento in posizione eretta, leggere un libro, dare e prendere, protesta, ecc.), all'interno delle quali sono state osservate le vocalizzazioni dei bambini. L'analisi delle cooccorrenze tra vocalizzazioni e contesti ha rivelato una variazione nel rapporto tra lallazione riconducibile a una struttura, da una parte, e lallazione casuale, dall'altra. Le strutture rinvenute sono risultate come inventate dai bambini stessi e non modellate sul linguaggio adulto. Esse, inoltre, non si sono rivelate sempre come peculiari di ogni singolo bambino, ma hanno mostrato caratteri comuni. Ad esempio, nel contesto di richiesta, due bambini utilizzavano [ə]/[ɪ], mentre altri due usavano [m]. I dati confermano quanto riportato precedentemente da altri autori: anche Bates (1976), ad esempio, aveva registrato [m] nelle vocalizzazioni esprimenti una richiesta.

La riflessione di Blake e Fink pone anche una domanda sul perché i bambini usino certi suoni in particolari contesti. Dal punto di vista linguistico il rapporto tra suono e significato può essere considerato arbitrario, se il sistema del linguaggio infantile deve essere considerato continuo con quello dell'adulto; dal punto di vista etologico o epigenetico invece è possibile cercare i tratti iconici presenti nelle associazioni tra suono e significato. Ad esempio, l'uso di vocali nel contesto di richiesta o protesta può essere visto come l'evoluzione dai suoni che esprimono fastidio, prodotti in situazioni di sconforto; [m] nelle richieste potrebbe essere l'evoluzione dalla fase di suzione, e così via. Il caso riportato da Halliday (1980:24) è esemplificativo: Nigel usava una forma [g^wɱɪg^wg^wɱɪg^wɱɪ] nell'ambito della funzione personale, interpretabile con il significato di 'Ho sonno. Voglio andare a dormire'. All'origine era un suono che il bambino produceva sempre quando si addormentava, una sorta di «accompagnamento automatico», e che corrispondeva ad una vocalizzazione del rumore di suzione; il bambino aveva quindi inserito questo suono nel proprio sistema linguistico. Più tardi, intorno ai tredici mesi, reinterpretò lo stesso suono nella funzione immaginativa, quando faceva finta di addormentarsi per gioco, raggomitolandosi sul pavimento.

Il bambino partirebbe quindi da un sistema semantico autonomo, influenzato però naturalmente fin dall'inizio dal linguaggio adulto; i significati organizzati nei primi tentativi linguistici del bambino vengono infatti gradualmente adattati a quelli propri del linguaggio adulto.

Nella tabella seguente sono riportati i dati relativi ai possibili significati e funzioni di sequenze di lallazione, protoparole e prime parole presenti nel corpus di Marco raccolto nelle registrazioni, secondo l'ipotesi di Halliday (1975).

Tabella 14: Funzioni e significati tra lallazione e prime parole

File	età	produzione	contesto/significato	funzione
MBE02.cha	1;2.1	mamamæma	si lamenta perché non può avere il registratore	personale/regolatrice
		mamama	ha ottenuto il registratore	personale
MBE07.cha	1;2.18	dədədē dēdē	esprime gioia e benessere	personale
MBE08.cha	1;2.19	mæmæmæ	come arrabbiato per qualcosa	personale
MBE10.cha	1;2.22	hɔɔ	esprime gioia e ammirazione per un oggetto	personale
MBE11.cha	1;2.26	hais	indica qualcosa che è caldo	informativa
MBE12.cha	1;2.27	hais	indica qualcosa che è caldo	informativa
MBE13.cha	1;2.29	oh	esprime ammirazione	personale
		mamama mama	vuole ottenere qualcosa	strumentale
		mamamæmæ	disagio, si lamenta	personale
		mamama	vuole ottenere qualcosa	strumentale
MBE16.cha	1;3.1	jajaja	si lamenta, vuole qualcosa	strumentale
MBE17.cha	1;3.2	mæmæmæmæmæ	chiama la madre, vuole che torni nella stanza	regolatrice
MBE18.cha	1;3.6	ais	indica l'acqua	informativa
		e e e	vuole il registratore	strumentale
		'dɔdʒɔ	'voglio'? vuole il biberon	strumentale
		ma'mma ammamma	si lamenta, vuole un oggetto	strumentale

File	età	produzione	contesto/significato	funzione
		abadæ	gioia per aver ottenuto qualcosa	personale
		amæmæmamæ ememe mæ'mo mæ'mo mæmæ	vuole il registratore	strumentale
		nananaina	piange	personale
		mamama	si lamenta	personale/regolatrice
MBE19.cha	1;3.7	as	riferito al fornello, poi al freddo e infine all'acqua	informativa
MBE20.cha	1;3.10	o'je	esprime gioia	personale
		'peito ko'çe?	'questo cos'è?' richiesta	euristica
		ais	riferito a caldo	informativa
MBE21.cha	1;3.11	oi	saluto	di interazione
MBE22.cha	1;3.14	o'jje	grande gioia (registratore)	personale
		aiç	riferito al registratore (la lucina o il calore)	informativa
		phe'rosso	riferito alla lucina rossa	informativa
		mamame	si lamenta perché non vuole lasciare il registratore	personale/regolatrice
		aiç	riferito all'acqua della piscina gonfiabile	informativa
		'akwa	riferito all'acqua della piscina gonfiabile	informativa
		da'da	riferito al padre	informativa
		da'da	chiama il padre	di interazione
		aiç	indica una cosa calda	informativa
MBE23.cha	1;3.21	hui	ha trovato un oggetto che gli piace	personale
		ha	indica l'acqua	informativa
		eiç	indica che l'acqua è calda	informativa
MBE24.cha	1;3.22	hoi	saluta	di interazione
		oj'e joi	esprime gioia per il registratore	personale
		fax	indica il telefono che suona	informativa

File	età	produzione	contesto/significato	funzione
		ais	indica qualcosa di caldo	informativa
		ha	indica l'acqua	informativa
		ee ee ee	vuole da bere	strumentale
MBE25.cha	1;3.23	heiss	indica qualcosa di caldo	informativa
		bui	indica qualcosa che è caduto	informativa
		ma'ma oi	saluta la madre	di interazione
		oé	esprime gioia	personale
		dede di	indica il padre	informativa
		e'ppætta	'aspetta'?	regolatrice
		høi	saluta	di interazione
MBE26.cha	1;4.2	høi	saluta	di interazione
		θæks	indica il telefono	informativa
		hais	indica qualcosa di caldo	informativa
MBE27.cha	1;4.5	'akka	indica l'acqua	informativa
		hais	indica l'acqua	informativa
MBE28.cha	1;4.16	kaχ	vuole il quark	strumentale
		heis	indica qualcosa di caldo	informativa

La funzione prevalente fino a 1;3.23 è quella personale, con cui Marco esprime soprattutto sensazioni e sentimenti positivi. Le forme usate per esprimere benessere sono sequenze come *oh*, *dedede*, *abadæ*, *ojé*, *hui*, mentre per esprimere delusione o disagio è usata soprattutto *mamæma*. Quest'ultima sequenza è anche la più utilizzata nella funzione strumentale; compare anche nella funzione regolatrice, come *mæmæmæmæ* (per chiamare la madre che è uscita dalla stanza), e in seguito nella funzione di interazione (*mamà*). Questo lascia supporre che tale sequenza cominci ad avere un significato specifico fin dalla fase di lallazione: accanto alla funzione personale (indicante disagio) ha infatti anche una funzione regolatrice (la richiesta d'intervento a un adulto). Conseguentemente tale sequenza tende a definire l'adulto più vicino al bambino, cioè la madre. La funzione strumentale è molto presente e nelle prime fasi viene espressa anch'essa con le sequenze *mamama*, *e e e*; in seguito vengono nominati direttamente gli oggetti che si vogliono ottenere (*cach* 'quark'). A partire da 1;3 diventa invece prevalente la funzione informativa, quella che serve a

comunicare informazioni e che richiede l'uso di parole condivise con l'adulto. Vi è poi la funzione di interazione, registrata a partire da 1;3.11, e infine quella euristica, presente in un solo episodio sporadico ('*peito koç'ε?*' a 1;3.10), Non compaiono ancora in questo stadio, almeno nelle registrazioni effettuate, espressioni relative alla funzione immaginativa.

Questi dati concordano con quanto osservato precedentemente a proposito del tipo di strategie utilizzate dai bambini nello stadio dell'acquisizione delle prime parole (cfr. § 3.1.1), in cui si è avanzata l'ipotesi di uno stile «referenziale» riferito alle produzioni di Marco. Anche l'analisi effettuata secondo l'inventario di funzioni definite da Halliday (1975) indica una netta prevalenza delle funzioni strumentali e informative, attribuibili ai bambini referenziali, rispetto a quelle regolatrici e d'interazione, proprie invece dei bambini espressivi.

4.6 CONCLUSIONI

Il periodo dell'acquisizione preso qui in esame è abbastanza breve, ma cruciale nello sviluppo del linguaggio, perché denso di cambiamenti importanti: il passaggio dalla lallazione alle prime parole, il momento in cui il «fare» con la lingua diviene sempre più importante e carico di implicazioni a livello pragmatico ed emotivo sia per il bambino che per gli adulti che lo circondano.

Per poter registrare i tanti sottili cambiamenti è stato perciò indispensabile disporre di dati raccolti a brevi intervalli di tempo. La qualità delle registrazioni, tuttavia, non permette uno studio puntuale degli aspetti più propriamente fonetici e fonologici delle produzioni. È comunque possibile delineare un panorama generale del passaggio dalla lallazione ai primi segni portatori di significato; molto sfumato, in realtà, al punto che mi è difficile ancora oggi stabilire quando sia esattamente comparsa la prima parola di Marco, dato il sottile e direi indefinibile *continuum* che lega i vari elementi nell'intero percorso. Ma, proprio per questo, ancora più affascinante, un invito all'osservazione di un processo per certi lati ancora ignoto e che in fondo pone una domanda a cui è difficile rispondere: cioè, se la lallazione sia davvero senza significato e fino a quando.

5 L'ACQUISIZIONE BILINGUE

5.1 PREMESSA

Come già accennato precedentemente, fin dai primi mesi di vita, Marco è stato a contatto con due lingue, l'italiano (prevalentemente nella varietà senese) e il tedesco svizzero, secondo la formula *Non-dominant home language* e la stretta separazione dei due codici (cfr. Fantini 1985). Il tempo in cui Marco è stato a contatto con l'italiano nel primo anno di vita è nettamente superiore, mentre a partire dai tre anni il tedesco diviene sempre più presente. L'italiano è la lingua usata soprattutto nella comunicazione in casa, tra i genitori e con il bambino, in alcune occasioni anche con amici e conoscenti. La madre parla in italiano nel 100% dei casi rivolgendosi al bambino, mentre il tedesco standard è la lingua usata nelle interazioni con parlanti svizzeri di lingua tedesca. Il padre, la cui lingua materna è il tedesco-svizzero, usa quasi esclusivamente l'italiano con il bambino. Il tedesco-svizzero è invece la lingua usata all'asilo nido, con gli altri bambini e con la maggior parte di amici e conoscenti.

5.2 OSSERVAZIONI GENERALI

5.2.1 LE FASI DELL'ACQUISIZIONE BILINGUE

Per comprendere le modalità di acquisizione contemporanea di due lingue da parte del bambino, è utile analizzare le due principali ipotesi finora avanzate al proposito: l'ipotesi del sistema unico e quella dei due sistemi separati.

L'ipotesi del sistema unico

Vari studiosi propendono per il modello a sistema unico (Leopold 1939-49; Imedadze 1967; Swain 1972; Volterra e Taeschner 1978; Redlinger e Parker 1980; Grosjean 1982; Taeschner 1983; Arnberg 1987; Saunders 1988). Secondo questa ipotesi, all'inizio il bambino avrebbe un unico sistema lessicale formato da vocaboli di entrambe le lingue, talvolta associati all'interno di uno stesso enunciato, a cui verrebbero applicate le stesse regole sintattiche, per entrambe le lingue. Ci sarebbe quindi un sistema unitario con sottosistemi fonologico, lessicale e sintattico non differenziati. Volterra e Taeschner (1978:311) presentano un modello articolato in tre fasi. Nella prima, il sistema lessicale comprende vocaboli di entrambe le lingue che sembrano non avere ancora l'equivalente nell'altra lingua; l'uso di ogni vocabolo sarebbe legato al contesto pragmatico, non a quello linguistico. In una

fase successiva il bambino inizia a distinguere i due lessici, possiede gli equivalenti in entrambe le lingue e comincia a tenere separati i due codici; compare la capacità di commutare codice a seconda degli interlocutori, senza peraltro che una lingua sia associata stabilmente a una determinata persona. In questa seconda fase i lessici sono distinti, ma non lo sono ancora i sistemi sintattici: una stessa regola viene applicata ad entrambe le lingue. Non si tratterebbe però ancora di regole comuni alla grammatica adulta, ma proprie del bambino – analogamente a quanto si può osservare nei bambini monolingui.

A questa fase di transizione segue la terza e ultima, in cui viene portato a termine il processo di acquisizione bilingue, attraverso un graduale processo di generalizzazione. In questa fase il bambino arriva ad impossessarsi gradualmente delle due lingue anche dal punto di vista sintattico. I due codici vengono adesso separati, ma ogni lingua viene associata esclusivamente con la persona che la usa. Importante è il concetto di *gradualità* nel processo di separazione: le interferenze possono essere infatti ancora molte, e in questo caso la base è fornita dai due diversi sistemi sintattici delle lingue acquisite. Vediamo alcuni esempi da Taeschner e Volterra (1978:325):

- (1) **Lisa** (2;9): *Quetto è di Giulia libro* (modellato su 'Das ist Giulia's Buch')
Lisa (3;6): *Quel bianco pecora* (modellato su 'Das weisse Lamm')

e da Redlinger e Parker (1980:346):

- (2) **Danny**: *Da Polizei getickt* (applicazione dell'affisso verbale tedesco a un elemento lessicale inglese)

Naturalmente gli sviluppi in una lingua non camminano di pari passo con quelli compiuti nell'altra. Le regole che sono più specifiche di una lingua vengono in genere apprese più tardi.

L'ipotesi dei due sistemi

Gli autori favorevoli all'ipotesi dei due sistemi (Bergman 1976; Lindholm e Padilla 1978; Ingram 1981; Meisel 1986; Genesee 1989; De Houwer 1990, 1995; Schlyter 1990; Quay 1995, Johnson e Wilson 2002) propongono che i bambini siano capaci di differenziare i due sistemi linguistici fin dalla più tenera età. Ingram (1981), nello studio condotto su una

bambina di due anni che apprende italiano e inglese, ha analizzato la struttura fonologica delle produzioni; i risultati mostrano che la bambina usa strategie separate per le due lingue già nelle prime fasi del suo sviluppo, avvalorando l'ipotesi che ci siano già due sistemi separati molto presto. Occorre precisare comunque che la differenziazione a livello fonologico interviene molto prima di quella a livello sintattico. A questo proposito più recentemente Johnson e Wilson (2002) hanno analizzato le produzioni di due sorelle bilingui (giapponese e inglese), rispettivamente di 2 e 4 anni. Le analisi condotte sul VOT (Voice Onset Time, 'tempo di attacco di sonorità')¹⁰ hanno dato risultati diversi per i due soggetti, rivelando una vicinanza maggiore agli standard nelle produzioni della sorella maggiore e una sostanziale mancanza di differenziazione tra le due lingue nelle produzioni della bambina più giovane; questo fatto, però, non sarebbe dovuto, secondo gli autori, a una mancanza di consapevolezza nel soggetto più giovane, quanto piuttosto all'ancora immaturo apparato fonatorio.

Quay (1995) presenta un numero cospicuo di prove a favore della differenziazione tra i lessici delle due lingue. Il soggetto da lei analizzato infatti mostra di possedere gli equivalenti nelle due lingue fin dall'inizio. Quay inoltre avanza l'ipotesi che l'assenza di equivalenti nelle produzioni di bambini bilingui possa dipendere da fattori di preferenza individuale.

Le osservazioni compiute sulle prime produzioni di Marco sono in accordo con l'ipotesi dei due sistemi. Le prime fasi (fino a circa 2;8 anni) sono però difficili da valutare, in quanto la lingua italiana era ampiamente dominante e per la maggior parte delle parole non erano ancora disponibili i corrispondenti in tedesco. Il bambino, infatti, sebbene esposto dalla nascita alle due lingue, ha prodotto parole prevalentemente italiane fino a 2;5. Da segnalare, però, che nella fase della lallazione e delle prime parole era frequente l'uso di un gergo espressivo imitante la prosodia del tedesco svizzero e ricco di suoni uvulari (cfr. cap. 4). Il bambino usava tale gergo soprattutto nelle fasi di gioco da solo, mai nell'interazione con adulti parlanti italiano.

In pieno accordo con l'osservazione di Quay a proposito della preferenza individuale è un esempio tratto dal corpus di Marco, riguardante una parola in tedesco svizzero, *Nuggi*, comunemente usata anche in contesto italiano. Più volte prodotta e richiesta dall'adulto,

¹⁰ Per il VOT cfr. Albano Leoni e Maturò (1995:57).

senza successo, *Nuggi* mostrava di non essere gradita al bambino. Il corrispondente italiano *ciuccio*, al contrario, era poco presente nelle produzioni adulte. In una delle rare occasioni in cui è stata prodotta la parola *ciuccio*, il bambino ha reagito imitandola:

- (3) Padre: Ecco il ciuccio.
 Marco: ['tjuʦjo].
 (2;0)

Da allora in poi *ciuccio* è stata prodotta sistematicamente; il corrispondente *Nuggi* è comparso per la prima volta tre mesi dopo e assai raramente in contesto italiano.

Anche lo studio di Meisel (1986, 1989) sull'ordine delle parole nell'acquisizione morfosintattica di francese e inglese mostra nei soggetti esaminati un uso differenziato nelle due lingue fin dalla comparsa di enunciati di più parole, con produzioni analoghe a quelle rispettive dei bambini monolingui. Meisel (1990:18) ipotizza inoltre che i bambini bilingui, spinti dalla necessità di scoprire le regolarità di più sistemi, tendano a focalizzare maggiormente la loro attenzione sugli aspetti formali del linguaggio e siano quindi in grado di acquisire certe strutture grammaticali più rapidamente e con un numero minore di errori rispetto a molti bambini monolingui.

Un dialogo annotato sul diario illustra quanto appena affermato:

(Situazione: durante la visita di un ospite gradito al bambino, di nome Schicker, Marco non vuole andare a letto. Normalmente prima di dormire gioca alcuni minuti con il lego).

- (4) ALE: Marco, adesso vai a letto, è lego-time.
 MAR: Nei, Schicker-time!
 (2;7.13)

L'espressione *lego-time* era stata usata qui per la prima volta in assoluto; il bambino applica la regola al nome dell'ospite e produce un enunciato corretto, dimostrando sensibilità per la specifica regola grammaticale.

Più recentemente all'interno dell'ipotesi dei due sistemi separati si sono aggiunte ulteriori interessanti osservazioni. Una di queste è che lo sviluppo delle due lingue nel bambino

bilingue possa essere ampiamente autonomo, senza escludere però la possibilità di influenze reciproche di una lingua sull'altra (Hulk e Müller 2000). In questi casi si può parlare di influenza interlinguistica. L'influenza interlinguistica non va intesa come una mescolanza o una fusione, ma piuttosto potrebbe apparire come un fenomeno di facilitazione/accelerazione, ritardo o interferenza linguistica.

I bambini bilingui quindi separano fin dall'inizio le grammatiche delle due lingue; tuttavia l'acquisizione bilingue non è esattamente uguale all'acquisizione di ognuna delle due lingue in modo separato. Un bambino bilingue è infatti esposto a una quantità molto maggiore di possibilità sintattiche, rispetto a un monolingue. L'influenza tra le due lingue sarebbe dovuta a fattori interni alle lingue stesse e non a fattori esterni, come ad esempio la dominanza di una lingua sull'altra.

5.2.2 DIFFERENZIAZIONE PRAGMATICA E LESSICALE

Mentre oggi è comunemente accettato il fatto che i bambini bilingui siano in grado di differenziare le loro due lingue in termini di fonologia, lessico e sintassi fin dai primi stadi dell'acquisizione, non è ancora ben chiaro come riescano a rendersi conto della presenza di due lingue nel loro input. A questo proposito Nicoladis (1998) ha preso in esame il problema dal punto di vista pragmatico (l'uso del codice appropriato al contesto) e lessicale (uso di equivalenti). L'abilità in campo pragmatico, infatti, non può essere considerata sullo stesso piano nella differenziazione della lingua all'interno di fonologia, lessico, sintassi, ecc.: l'abilità pragmatica non è necessariamente un comportamento monolingue in due contesti, ma la capacità di usare le due lingue rispondendo alle esigenze richieste dal contesto pragmatico.

Alcuni studi sull'argomento hanno mostrato che nelle fasi iniziali dell'acquisizione probabilmente i bambini bilingui non mostrano di differenziare i due codici dal punto di vista pragmatico; successivamente, dall'età di circa 2 anni in poi, sarebbero invece in grado di scegliere la lingua appropriata all'interlocutore¹¹.

Analizzando le produzioni di bambini mono- e bilingui (fase delle prime 50 parole), Nicoladis ha ancora osservato che la percentuale di traduzioni nei bambini bilingui equivale

¹¹ Cfr. Ronjat (1913); Pavlovitch (1920); Köppe e Meisel (1995); Nicoladis e Genesee (1996).

all'incirca al numero dei sinonimi presenti nelle produzioni dei monolingui. Questo, secondo l'autrice, mostrerebbe una mancanza di differenziazione lessicale, malgrado l'esistenza degli equivalenti. Il limite delle 50 parole potrebbe essere lo stadio entro il quale il bambino bilingue non è ancora in grado di differenziare le due lingue, interpretando le traduzioni probabilmente come sinonimi. Come mostrato già da Ingram (1976), il raggiungimento del vocabolario delle 50 parole segnerebbe anche l'inizio della differenziazione da parte del bambino dei due sistemi fonologici. Una volta in grado di separare i due codici fonologicamente, il bilingue assegnerebbe quindi alle due lingue le traduzioni corrispondenti, separando anche i sistemi lessicali.

Il fatto che la competenza pragmatica si sviluppi in un momento successivo può indurre a pensare che i piccoli bilingui nelle fasi iniziali dell'acquisizione non siano ancora coscienti della presenza di due lingue nel proprio input.

Nello studio su un bambino bilingue portoghese/inglese (da 1;1 a 1;6), Nicoladis (1998) ha formulato un'ipotesi in contrasto con quanto osservato da altri ricercatori: i dati raccolti suggeriscono che il bambino in un primo tempo comprenda l'esistenza di due contesti pragmatici e in un secondo momento impari le parole equivalenti nelle due lingue, da utilizzare a seconda del contesto. Nicoladis osserva infatti che la differenziazione pragmatica precede di alcune settimane quella lessicale. Per la differenziazione lessicale il metodo usato consiste nel conteggio delle parole che hanno l'equivalente in entrambe le lingue, con lo stesso preciso significato e usate attivamente. Per la differenziazione pragmatica sono stati conteggiati gli enunciati rivolti agli interlocutori in portoghese o inglese e l'uso delle traduzioni equivalenti nell'interazione con gli interlocutori nelle due lingue. Le conclusioni dello studio sarebbero in accordo con l'ipotesi secondo la quale le traduzioni in un primo momento sarebbero da considerare come dei sinonimi e sarebbero poi rianalizzate successivamente come vere e proprie traduzioni, appartenenti a due codici diversi.

5.2.3 LINGUA DOMINANTE E AMBIENTE

All'interno di un contesto plurilingue possiamo definire lingua dominante (L1) quella che viene usata dal soggetto in modo prevalente rispetto a un'altra o più lingue (L2, L3...), in termini di frequenza, competenza ed efficacia comunicativa.

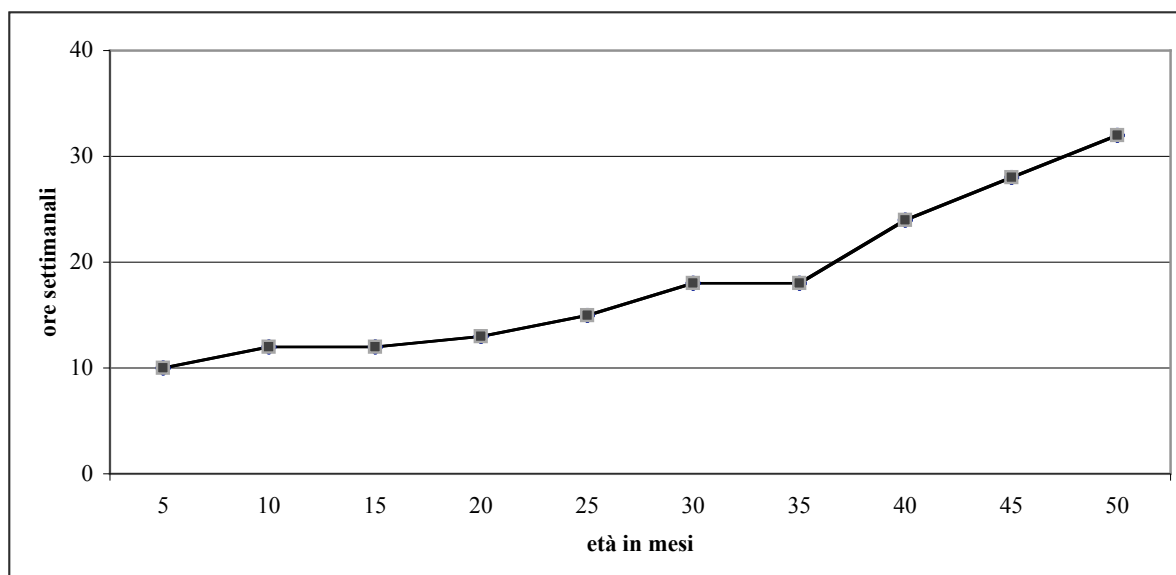
In un bambino esposto dalla nascita o comunque nei primissimi anni di vita a più lingue, la dominanza di una di esse si delinea attraverso le varie fasi dello sviluppo linguistico.

A determinare tale prevalenza saranno fattori di vario carattere; tra questi è sicuramente l'ambiente ad avere la maggiore importanza: quanto più esso sarà ricco sia al livello di stimoli linguistici, sia per numero di parlanti, tanto maggiori saranno le probabilità che la lingua parlata in tale ambiente possa diventare dominante. Oltre a ciò, si devono considerare naturalmente qualità, quantità e intensità dei contatti.

Si deve inoltre aggiungere che la dominanza di una lingua su un'altra non è un fenomeno stabile nel tempo. Data la varietà di stimoli, i cambiamenti frequenti di abitudini e di ambiente a cui il bambino può essere sottoposto fin da piccolo, si delinea un quadro tutt'altro che uniforme in ogni singola storia di acquisizione. È preferibile quindi parlare di fasi di dominanza, determinate prevalentemente dal contesto ambientale e sociale in cui il bambino si trova ad interagire.

Nel grafico seguente possiamo osservare la suddivisione dell'esposizione al tedesco in Marco dai primi mesi di vita fino a 4;2.

Figura 4: Esposizione di Marco al tedesco (ore settimanali)



Si tratta naturalmente di dati indicativi; è invece interessante osservare la varietà e il numero di parlanti: per la lingua italiana in genere i genitori e alcuni amici, mentre per il tedesco svizzero da 2 a 15 persone diverse (contatti regolari). È da notare anche che i compagni di gioco in questo periodo sono quasi esclusivamente di lingua tedesca. L'aumento di esposizione coincide con l'entrata all'asilo nido (30 mesi).

Possiamo osservare una situazione simile in Fantini (1985:32), nel suo studio sull'acquisizione di spagnolo e inglese negli Stati Uniti da parte del figlio Mario.

L'importanza dell'ambiente in cui il bambino vive è evidenziata anche da Taeschner (1976), nello studio sull'acquisizione di italiano e tedesco in Italia da parte della figlia Lisa. La tabella 11 schematizza e riassume i principali cambiamenti occorsi nei primi anni di vita della bambina e le conseguenze che questi hanno avuto sulla sua produzione linguistica.

Tabella 15: Analisi dell'interazione tra mutamento di ambiente e lingua dominante in Lisa (rielaborazione dai dati di Taeschner 1976)

epoca	fino a 1;8			1;11			fino a 2;0				fino a 2;3				fino a 2;7				2;8		3;0		3;2.11		3;2.24	
situazione	I: dal padre + altri contatti sporadici T: dalla madre			I: maggiore contatto (vari parlanti)			T: contatto quasi esclusivo (per due mesi)				I: ripresa di contatto T: solo con la madre				I: contatto maggiore T: solo con la madre				I: contatto sempre crescente T: solo con la madre		T: cambiamento di atteggiamento della madre (minimal grasp strategy)		I: solo con il padre T: contatto intenso Dati da contesto in tedesco		I: riprende il contatto consueto Dati da contesto in italiano	
produzione	I	T	B	I	T	B	I	T	M	B	I	T	M	B	I	T	M	B	I	T	I	T	I	T	I	T
	6	6	6	46	34	20	27	36	3	21	18	65	12	39	36	53	19	15	71	22	40	34	16	82	57	7
dominanza	equilibrio			in italiano			in tedesco				in tedesco				in tedesco				in italiano		in italiano		equilibrio			

Legenda: I = italiano, T = tedesco, B = bivalente, M = mista

Risulta qui evidente il delicato rapporto tra L1 e L2, in continuo mutamento al variare delle condizioni dell'ambiente.

Come abbiamo visto, nello sviluppo bilingue si delineano almeno due poli concomitanti e interagenti, che possono trovarsi all'interno del contesto familiare o all'esterno. La realtà in cui la maggioranza dei bambini di oggi vive è composta in genere da un numero ridotto di

persone, soprattutto nei primi due anni di vita. Nel caso in cui i genitori parlino lingue diverse o siano essi stessi bilingui, l'esposizione alle due lingue avviene fin dalla nascita. Nel caso invece che la lingua parlata nell'ambiente familiare sia diversa da quella dominante della società, l'educazione bilingue viene affidata più o meno implicitamente ad altre figure che si prendono cura del bambino, e può iniziare in un secondo momento, come nel caso di Marco. L'ambiente extrafamiliare avrà poi un peso sempre maggiore man mano che nel bambino crescerà l'interesse per il mondo esterno e per gli altri.

5.2.4 LA COMMUTAZIONE DI CODICE (*CODE-SWITCHING*)

Con questo termine s'intende l'alternanza di lingue all'interno del discorso bilingue. Alla base di tale fenomeno stanno la consapevolezza, da parte del soggetto, di avere a che fare con due codici distinti e la capacità di commutare codice in modo appropriato a seconda del contesto. Secondo i sostenitori dell'ipotesi del sistema unico (Volterra e Taeschner 1978), tale consapevolezza non è ancora presente nei bambini piccoli e la mescolanza delle due lingue all'interno degli enunciati prodotti sarebbe un effetto dell'ancora immatura capacità di differenziazione tra le due lingue. Secondo i sostenitori dell'ipotesi a due sistemi (Bergman 1976; Lindholm e Padilla 1978), invece, tale alternanza sarebbe il risultato della mescolanza già presente nell'input linguistico e non sarebbe imputabile a una mancanza di consapevolezza nel bambino.

5.2.5 STRATEGIE D'INTERAZIONE LINGUISTICA NEL CONTESTO FAMILIARE

Tra i vari tipi di acquisizione linguistica, il tipo *one person-one language* sembra garantire più di altri un'acquisizione equilibrata di entrambe le lingue, con un numero minimo di interferenze (Romaine 1995:183 e sgg.). È infatti fondamentale che il bambino sia esposto a stimoli ben separati tra di loro, al fine di raggiungere una consapevolezza linguistica nel modo più naturale e immediato. Resta però da vedere quanto effettivamente i genitori si attengano alla separazione effettiva dei due codici e quale sia il loro atteggiamento reale nelle interazioni con il bambino: in altre parole, la semplice formula *one person-one language* da sola non è sufficiente. La nostra attenzione deve quindi focalizzarsi sul contesto nel quale avviene la comunicazione.

Lanza (1992), nello studio delle produzioni di Siri, una bambina bilingue norvegese/inglese, ha posto l'accento sull'aspetto sociolinguistico della comunicazione, come base per l'analisi dei dati. Secondo Lanza, infatti, non è possibile studiare il prodotto della comunicazione verbale senza prima aver analizzato l'input e il contesto in cui tale comunicazione è avvenuta. Un adulto può infatti influenzare con il proprio atteggiamento il comportamento linguistico del bambino.

Nella tabella seguente sono schematizzati i vari tipi di strategia possibili nell'interazione bilingue adulto-bambino in risposta al *mixing* prodotto da quest'ultimo:

Tabella 16: Tipi di strategia nell'interazione bilingue adulto-bambino

1.	L'adulto chiede un chiarimento (fingendo di non aver capito)	<i>Strategia della comprensione minima</i>	<div> <div>contesto monolingue</div> <div>↓</div> <div>contesto bilingue</div> </div>
2.	L'adulto chiede un chiarimento (con una domanda)	<i>Strategia dell'ipotesi esplicita</i>	
3.	L'adulto ripete il contenuto dell'enunciato del bambino, usando l'altra lingua	<i>Ripetizione</i>	
4.	La conversazione continua normalmente (l'adulto mostra di comprendere quanto detto dal bambino e continua a parlare nella propria lingua)	<i>Strategia dell' avanzamento dell'interazione</i>	
5.	L'adulto opera una commutazione di codice (passa alla lingua usata dal bambino)	<i>Commutazione di codice</i>	

Nel caso di Siri, entrambi i genitori adottano la formula *one person-one language*, ma nella realtà dimostrano una fondamentale differenza di atteggiamenti: la madre usa strategie di tipo monolingue (strategia della comprensione minima, strategia dell'ipotesi esplicita).

- (5) Siri (2;2): *Mama **lope*** ('run') / *Mama **lope*** / *Mama **lope*** /
 Mother: *What do you want Mama to do?*
 Siri: *run* /
 Mother: *Run.*
 Siri: *Mama run* /
 Mother: *Mama run. OK.*
 (Lanza 1992:647)

Il padre ha invece un atteggiamento tipico di un contesto bilingue, continuando normalmente la conversazione quando la bambina cambia codice rispondendo in inglese (strategia dell'avanzamento dell'interazione):

- (6) Father: *Hva er det for noe?* ('what's that?')
 Siri (2;4): ***name?***
 Father: *En flodhest.* ('A hippopotamus')
 Siri: *ja.*
 (Lanza 1992:648)

Le strategie che negoziano un contesto monolingue sono considerate come le più valide per mantenere non solo la separazione dei due codici, ma anche un equilibrio tra le due lingue, soprattutto nel caso di quella non dominante: il bambino viene infatti incoraggiato ad un uso attivo e cosciente di entrambi i codici.

Ecco alcuni esempi dal corpus di Marco:

Ripetizione:

- (7) ALE: *metti a posto aja?* ('aspirapolvere')
 MAR: *ja.*
 ALE: *sì.*
 MAR: *sì.*
 (MAR04.cha, 2;9.27)

Strategia dell'ipotesi esplicita:

- (8) MAR: *luege* musica. ('guarda')
 ALE: vuoi cercare la musica?
 (lo stereo sul catalogo)
 MAR: ja.
 (MAR04.cha, 2;9.27)

Strategia della comprensione minima:

- (9) MAR: oh. giù mache. (letteralm. 'fare giù, abbassare')
 ALE: come?
 MAR: ehm giù Marco, ae p(antal)oni via.
 ALE: vuoi togliere i pantaloni?
 (MAR04.cha, 2;9.27)
- (10) MAR: *komm*. ('vieni')
 ALE: come, Marco?
 ALE: come si dice, Marco?
 ALE: vieni.
 MAR: *komm mit*. ('vieni insieme')
 ALE: cosa. cosa?
 ALE: cosa?
 MAR: mami vieni!
 (MAR07.cha, 2;11.16)
- (11) MAR: p(r)endi *Lumpe*? ('cencio')
 ALE: prendi cosa?
 MAR: *Lumpe*.
 ALE: Marco, non ho capito.
 MAR: *Lumpe*!
 ALE: non so, che cos'è?
 MAR: il cencio.
 ALE: ah, ecco.
 MAR: *Lumpe* nost(r)a.
 ALE: tieni.
 MAR: grazie.
 (MAR20.cha, 3;6.22)
- (12) MAR: ma ho preso *pommes frites*.
 ALE: *pommes frites*. come si dice in italiano *pommes frites*?
 MAR: patate.
 (MAR29.cha, 3;11.11)

Da questi esempi risultano evidenti le reazioni di Marco alle varie strategie. In generale la ripetizione non porta a risultati soddisfacenti a lungo termine. In particolare in (12), la prima strategia utilizzata è appunto la ripetizione della parola *komm* in italiano, che però viene ignorata. È infatti la strategia della comprensione minima a portare i risultati migliori: sempre in (12) la richiesta di chiarimento elicitava la produzione in italiano. La strategia dell'ipotesi esplicita è poco utilizzata nel corpus; i risultati non sono poi, a mio avviso, migliori di quelli ottenuti con la ripetizione. Spesso, soprattutto nelle fasi più avanzate, compaiono poi richieste di traduzione (*Come si dice in italiano...?*).

La strategia dell'avanzamento dell'interazione è invece impiegata normalmente in presenza di segnali discorsivi (*so, ja, nein*), usati da Marco in modo molto esteso, e i cui corrispondenti italiani sono comparsi in una fase relativamente tarda. Mettendo a confronto le strategie impiegate da me e dal padre del bambino, si può notare una differenza abbastanza netta: il padre, la cui lingua materna è il tedesco svizzero, ha usato prevalentemente la strategia dell'avanzamento dell'interazione e solo in secondo luogo quella della comprensione minima. Comunque, dato che la lingua usata in casa è sempre stata esclusivamente l'italiano, Marco non ha usato la commutazione di codice in misura maggiore nelle interazioni con il padre rispetto a quelle con la madre.

I vantaggi della negoziazione di un contesto monolingue sono evidenziati anche dai dati di Taeschner (1976). In una fase in cui l'italiano sta per avere nettamente il sopravvento in Lisa (2;8), la madre, che fino ad allora aveva parlato con lei esclusivamente in tedesco, mostrando però di comprendere gli enunciati in italiano prodotti dalla bambina, cambia atteggiamento, fingendo di non capire quanto Lisa dice in italiano e pretendendo che parli solo in tedesco con lei. La tabella 13, basata sui dati di Taeschner con l'applicazione dei parametri di Lanza (1992), mostra i risultati del mutamento di strategia sulle produzioni della bambina:

Tabella 17: Risposta di Lisa al mutamento di strategia dell'adulto (rielaborazione dai dati di Taeschner 1976)

età	Tipo di atteggiamento della madre	Tot. enunciati	Enunciati in italiano	Enunciati in tedesco
2;7	<i>Strategia dell'avanzamento dell'interazione</i>	122	67 (54%)	11 (9%)
2;8		134	71 (52,9%)	22 (16,4%)
2;9	<i>Strategia della comprensione minima</i>	183	109 (59.9%)	15 (8,1%)
2;9,24		167	90 (53%)	45 (26,9%)
2;10		135	74 (54,8%)	51 (22,9%)
3;0		79	40 (50,6%)	34 (43%)

Con il cambiamento di strategia la risposta di Lisa non è immediata; ma dopo alcuni mesi di lavoro e sforzi reciproci i risultati sono evidenti: l'italiano è pur sempre la lingua dominante, ma il tedesco si trova in una situazione di relativo equilibrio. Se l'atteggiamento della madre non fosse cambiato, probabilmente col tempo la bambina avrebbe avuto soltanto una conoscenza passiva della lingua tedesca, senza la capacità di parlarla.

Ma anche uno stesso tipo di comportamento può dare risultati diversi in bambini diversi. Leopold (1949) ad esempio nota una forte differenza tra le due figlie, cresciute bilingui secondo la formula *one person-one language*: mentre Hildegard, la primogenita, mostrava un bilinguismo abbastanza equilibrato, almeno nei primi anni, la secondogenita era riluttante ad usare il tedesco, la lingua non dominante, inserendo al massimo qualche parola nelle frasi in inglese, come concessione al padre. Ma all'età di 19 anni, durante una visita in Germania, la ragazza fu capace di convertire la sua conoscenza passiva in competenza attiva, sorprendendo il padre, che evidentemente non si aspettava un simile cambiamento.

5.2.6 LA COMMUTAZIONE DI CODICE NEL BAMBINO SOTTO I TRE ANNI

La maggior parte degli studi sulla commutazione di codice sono stati condotti su soggetti di età superiore ai tre anni; spesso il bambino al di sotto di quest'età è stato ritenuto ancora immaturo, incapace di compiere scelte a livello di codice.

Alcuni studi hanno invece rinvenuto anche in soggetti molto giovani un grado elevato di consapevolezza linguistica. Come abbiamo visto nell'esempio riportato in (7), Siri cambia immediatamente codice alla richiesta di chiarimento formulata dalla madre, già all'età di 2;2.

Si potrebbe obiettare che Siri sia una bambina precoce e che normalmente la commutazione di codice avvenga in maniera cosciente in una fase posteriore.

Ma analizzando il caso di Mario, studiato da Fantini (1985), notiamo che l'acquisizione bilingue del bambino (spagnolo/inglese, negli Stati Uniti) rientra nel tipo *Non dominant home language*, dato che entrambi i genitori (bilingui) parlano in casa esclusivamente spagnolo. Mario ha prodotto la sua prima parola all'età di 1;4 e fino all'inizio del secondo anno il suo vocabolario era abbastanza limitato. L'inglese è stato introdotto in maniera consistente soltanto a partire da 2;1; da questo momento le due lingue sono presenti nell'input abbastanza costantemente (ma con una prevalenza dello spagnolo) e tenute rigorosamente separate, secondo la formula *one environment-one language*: lo spagnolo è la lingua dominante, è usata in casa con i genitori, le bambinaie e gli amici di famiglia, mentre l'inglese è la lingua usata soprattutto all'asilo nido e all'esterno. L'inglese appare nelle produzioni di Mario all'età di 2;6; dopo una fase di commistione delle due lingue, verso 2;8 avviene la separazione dei due codici. Fantini (1985:60) riferisce che già a quest'età Mario era in grado di operare la commutazione di codice, anche a livello fonologico:

- (13) A little boy was speaking to Mario when his father interrupted:
Boy (to Mario): *What's your name?*
Mario (to boy): *Mario* (pronounced [mae:rio])
Father (to Mario): ¿*Como lo dijiste?*
Mario (to Father): *Mario* (pronounced [ma:rjo]).

La commutazione di codice è anche qui fortemente legata al contesto linguistico ed extralinguistico, agli interlocutori.

Nonostante Mario sia un cosiddetto *late talker* e l'introduzione della L2 sia avvenuta vari mesi dopo rispetto a quanto avvenuto con Siri, mostra anch'egli una notevole consapevolezza linguistica prima dei tre anni.

Anche Marco mostra di differenziare i due codici prima dei tre anni. In contesto monolingue italiano (ad esempio in una fase di gioco) opera normalmente la commutazione di codice rivolgendosi ai giocattoli, al gatto o ad amici immaginari, ai quali parla normalmente in tedesco. Durante la visita di una conoscente (di lingua tedesca) avviene il seguente scambio:

- (14) CON: was ist das? sind Mami Schue? (indicando le scarpe: 'Che cos'è? Sono le scarpe della mamma?')
- MAR: ja, Mami Schue. ('Sì, le scarpe della mamma')
- ALE: che cos'è, Marco?
- MAR: scarpa.
- CON: Was ist das? (indicando il biberon: 'Che cos'è?')
- MAR: tatta! (guardando me)
- (2;8.21)

Da notare che *tatta* è la parola coniata dal bambino per 'biberon'; essa veniva usata in contesto italiano (anche dai genitori), mentre in contesto tedesco il bambino usava *Schoppe*.

5.2.7 LA DETERMINAZIONE DELLA LINGUA DOMINANTE ATTRAVERSO L'ANALISI DELLA COMMUTAZIONE DI CODICE

Individuare con relativa sicurezza la lingua dominante in un soggetto molto giovane, i cui enunciati misti sono per lo più composti di due parole può non essere semplice. Per sapere se un bambino sta facendo commutazione di codice in una lingua piuttosto che in un'altra, sono determinanti il contesto in cui avviene la comunicazione e l'input dato dall'adulto. Ad esempio in un contesto di L1, la presenza di uno o più elementi di L2 sarà da considerare come una mescolanza di L2, e viceversa.

Da vari studi emerge che nelle fasi iniziali dell'acquisizione la percentuale di *mixing* è più alta che in fasi più avanzate, dimostrando di essere inversamente proporzionale allo sviluppo del linguaggio. I fattori sociolinguistici sono determinanti, oltre naturalmente alle differenze individuali tra bambino e bambino e alla maggiore consapevolezza linguistica di alcuni rispetto ad altri.

Il tipo di sostituzioni effettuate può aiutare a determinare quale sia la lingua di volta in volta effettivamente dominante nelle diverse fasi dell'acquisizione. Infatti i modelli alla base degli enunciati misti prodotti dai bambini piccoli sono ben diversi dalla commutazione di codice attuata dai bambini più grandi e dagli adulti.

Nei piccoli bilingui i sostantivi sono gli elementi singoli sostituiti più frequentemente, seguiti dai verbi e quindi dagli aggettivi; queste sostituzioni coinvolgono spesso parole imparentate tra loro nelle due lingue (es.: *Schiff/ship*, *musica/Musik*). Ma la categoria complessiva delle parole piene non costituisce la quota maggiore delle sostituzioni. Complessivamente, infatti, è all'interno della categoria delle parole grammaticali che vi è il maggior numero di sostituzioni (soprattutto avverbi e deittici). Nella popolazione bilingue adulta, al contrario, il primato spetta ai sostantivi, mentre solo raramente vengono sostituiti morfemi grammaticali. Vihman (1985, 1998) nell'analisi degli enunciati misti prodotti da un bambino bilingue estone/inglese di 1;8-2;0 osserva questa differenza rispetto ai bambini più grandi: nelle prime fasi la frequenza proporzionale delle parole vuote e delle parole diverse dai sostantivi comprendeva il numero maggiore di *types* e *token* misti. Dall'età di 2;8 le categorie più spesso presenti negli enunciati misti tendevano invece ad essere lessicali, come nomi e verbi.

Anche Meisel (1994) e Köppe e Meisel (1995) hanno trovato alte percentuali di parole vuote negli enunciati misti nelle fasi iniziali dell'acquisizione, accanto alla predominanza dei nomi, come categoria più sostituita. Lanza (1997), usando una distinzione tra parole grammaticali e lessicali, ha trovato che la quantità di parole vuote e piene era diversa nei due soggetti da lei analizzati. Analogamente Nicoladis e Genesee (1998) hanno rinvenuto che alcuni bambini operano una maggiore mescolanza a livello grammaticale, altri invece a livello lessicale.

Nel caso di Siri, il rapporto tra le parole sostituite negli enunciati misti era di 4/5 a favore dei morfemi grammaticali. Si dà qui di seguito una schematizzazione della tipologia delle produzioni di Siri.

Tabella 18: Cooccorrenze di morfemi lessicali e grammaticali in Siri (Lanza 1997: 639-640)

ENUNCIATO MISTO		
MORFEMI LESSICALI	COOCCORRENTI CON	MORFEMI GRAMMATICALI
inglesi		inglesi
inglesi		norvegesi
norvegesi		norvegesi
* norvegesi		inglesi

Come vediamo sulla tabella, i morfemi lessicali inglesi possono cooccorrere con morfemi lessicali norvegesi (es.: *i et lite **house***, ‘in a little **house**’), così come con morfemi grammaticali inglesi e norvegesi (es.: ***jeg** eat*, ***I** eat* ‘io mangio’); i morfemi lessicali norvegesi invece cooccorrono soltanto con morfemi grammaticali norvegesi (es.: ***jeg** spiser*, ma non ****I** spiser* ‘io mangio’). Inoltre i morfemi grammaticali norvegesi ricorrono con morfemi lessicali di entrambe le lingue (es.: *Mama stay **ut***, ‘Mama stay **out**’). Questa direzionalità nella mescolanza può essere facilmente letta come un’indicazione della dominanza del norvegese sull’inglese, anziché un segno della mancanza di differenziazione tra i due sistemi linguistici. Infatti in molti casi Siri possedeva l’equivalente inglese di un morfema grammaticale norvegese, ma non lo usava proprio per la dominanza del norvegese sull’inglese.

Gli enunciati prodotti durante l’interazione in inglese con la madre presentavano inoltre quote maggiori di commistione rispetto a quelli prodotti parlando in norvegese con il padre, soprattutto nelle fasi iniziali. Diverso era anche il tipo di mescolanza: soprattutto grammaticale nella conversazione in inglese e lessicale in quella in norvegese. Nella conversazione con entrambi i genitori, Siri operava una rapida commutazione di codice per distinguere un interlocutore dall’altro o per attirarne l’attenzione.

Per quanto riguarda le cooccorrenze negli enunciati misti nel corpus di Marco, abbiamo dati relativi al solo contesto italiano, perciò solo parzialmente analizzabili. Possiamo comunque notare che parole grammaticali tedesche cooccorrono soprattutto con parole piene tedesche e con parole piene italiane (soprattutto nella fase da 2;8.22 a 3;0.8); la combinazione tra parole grammaticali tedesche e parole grammaticali italiane avviene invece successivamente (da 3;9.11 a 3;11.9). Parole piene tedesche cooccorrono soprattutto con parole piene italiane (da 2;8 a 2;10.26; poi di nuovo da 3;5.18 a 3;7.9) e con parole vuote (da 3;11.9 a 4;2.4). Non si verifica invece la combinazione tra parole piene tedesche; molto rara quella tra parole vuote tedesche.

Tabella 19: Cooccorrenze di morfemi lessicali e grammaticali in Marco

ENUNCIATO MISTO (contesto italiano)		
MORFEMI LESSICALI	COOCCORRENTI CON	MORFEMI LESSICALI
tedeschi		italiani
tedeschi		tedeschi

*

ENUNCIATO MISTO (contesto italiano)		
MORFEMI LESSICALI	COOCCORRENTI CON	MORFEMI GRAMMATICALI
tedeschi		italiani
italiani		tedeschi
tedeschi		tedeschi

ENUNCIATO MISTO (contesto italiano)		
MORFEMI GRAMMATICALI	COOCCORRENTI CON	MORFEMI GRAMMATICALI
tedeschi		italiani
tedeschi		tedeschi

Per un'analisi più approfondita si rimanda al paragrafo 5.3.3.2 sugli enunciati misti.

5.3 L'ACQUISIZIONE BILINGUE DI MARCO

5.3.1 LE PRIME FASI: DA 1;3 A 2;7

Da 1;3 a 2; 2

La prima parola tedesca di Marco è stata *heiss* ('caldo'), prodotta in contesto italiano a 1;3. A questa è seguita la parola *fax*. La presenza di parole tedesche in questa fase è abbastanza limitata; interessante e molto presente è invece l'uso del gergo espressivo. Fino a circa 2;6, infatti, Marco usa spesso, soprattutto nei giochi di ruolo (imitando una conversazione telefonica, oppure "raccontando" qualcosa a un interlocutore immaginario) lunghi discorsi il cui contenuto presenta poche parole riconoscibili frammiste a "pseudoparole" inesistenti, che imitano la catena parlata propria del linguaggio adulto. Tali "discorsi" sono particolarmente interessanti dal punto di vista prosodico. Infatti la prosodia è prevalentemente quella tipica della varietà di tedesco parlata in Svizzera, con l'intonazione ascendente alla fine dell'enunciato, lo stesso tipo di pause e la presenza di suoni uvulari. Probabilmente si tratta di una strategia usata dal bambino per imitare la lingua che in questa fase non è dominante, attraverso la riproduzione dell'andamento melodico.

Da 2;2 a 2;7

Dall'età di 2;2 Marco comincia a produrre enunciati di due o più parole e il suo vocabolario ha un rapido aumento. Da questo momento comincia anche a dimostrare un vivo

interesse per il mondo delle parole, a differenza delle fasi precedenti, quando era maggiormente attratto dagli oggetti e dal loro funzionamento.

Dalla consistenza del suo vocabolario risulta che in questa fase l'italiano è ancora la lingua dominante, con una forte prevalenza nel numero totale dei vocaboli (soprattutto nomi, aggettivi, verbi, avverbi) sul tedesco, dove sono invece molto frequenti i deittici (*das* 'questo', *da* 'qui', *das da* 'questo qui').

Compaiono in questa fase gli equivalenti nelle due lingue. Ecco alcuni esempi:

(15)

ITALIANO	età	TEDESCO	età
caldo/calda	2;2	heiss	1;3
ciuccio	2;0	Nuggi	2;3
musica	2;3	Musik	2;3

Heiss persiste per circa un anno, nonostante i ripetuti tentativi di introdurre l'equivalente italiano. A poco a poco *caldo/calda* cominciano ad essere usate quasi esclusivamente in contesti di lingua italiana.

Nuggi invece compare con tre mesi di scarto rispetto all'equivalente italiano. *Musica* è stata proposta nella forma italiana ed è stata riprodotta dapprima come ['mu:si]. Successivamente in contesto tedesco è comparsa ['mu:sik] e a distanza di qualche giorno l'equivalente italiano ['mu:sika]. Le due parole per un certo periodo vengono alternate indifferentemente nei due contesti linguistici; la separazione definitiva avviene all'incirca dopo 3;2.

Per quanto riguarda gli enunciati di due o più parole in contesto italiano, fino a 2;5 la maggioranza di essi è interamente in italiano. Tra gli enunciati misti (pronunciati in contesto italiano) possiamo osservare i seguenti esempi:

(16)

età	Enunciato misto	Contesto
2;3.19	(a) Mao mao, komm!	italiano
	(b) Da mao mao/Mao mao da .	italiano
	(c) Pappa da .	italiano
2;3.20	(d) Wo is ciuccio?	tedesco

Dagli esempi sopra riportati si può notare che l’inserimento di elementi alloglotti riguarda i morfemi lessicali in (18a) e (18d), i morfemi grammaticali in (18b) e (18c).

Vediamo alcuni esempi degli enunciati di due o più parole prodotti nelle due lingue e in contesti separati:

(17)

età	italiano	tedesco
2;3 –2;4	Coa pone (‘ancora panettone’) Api ka (‘apri qua’) Kui, ka (‘chiudi qua’) Nita pappa (‘finita la pappa’) Nita mukka (‘finita la mucca’ = il passaggio delle mucche) Ancoa mucca (‘ancora mucca’ = voglio vedere ancora le mucche) A poço kai (‘a posto occhiali’) Bona pappa, ankoa	Wo is Papi? Wo is Mitti? (Martina) Wo is Ben?
2;6.14	messo kema (‘crema’)	
2;6.21		fertig Musik

Da un rapido esame della produzione si nota una maggiore ricchezza espressiva, comunicativa e funzionale degli enunciati in italiano, che dimostrano una dominanza di questa lingua, in questa fase specifica.

Non sono molti i casi in cui le parole delle due lingue sono reduplicate all’interno dello stesso enunciato.

(18) MAR: ciuccio, ciuccio, ciuccio!
 ALE: no, Marco, niente ciuccio.
 MAR: ciuccio, ciuccio...Nuggi!
 (2;4)

(19) MAR: nito, fertig.
 (2;4)

In (20) la parola ripetuta sembra un tentativo da parte del bambino di convincere l'interlocutore a dargli l'oggetto desiderato; in (21) appare piuttosto come l'accostamento dei due termini equivalenti con lo scopo di sottolineare una condizione (qualcosa è *veramente* finito).

Per quanto riguarda il *mixing* al livello di interazione, si segnala l'uso particolare della negazione, strettamente legata al contesto di uso. La forma prevalente è [ni:t] ('nicht'), derivata dall'uso in tedesco svizzero dell'espressione:

- (20) Interloc.: [ˌwillʃ 'ni:t] ? 'Willst du es nicht?' (' non lo vuoi?')
 MAR: [ni:t]. (' non')
 (2;4)

Questa parola viene usata costantemente anche in contesto monolingue italiano:

- (21) ALE: Marco, hai fame?
 MAR: [ni:t].
 ALE: non vuoi una banana?
 MAR: [ni:t, ni:t]!
 (2;4)

In un contesto diverso, in assenza di domande, usa [nai]:

(annusando il contenuto di un bicchiere di vino e sorridendo)

- (22) MAR: [nai]!
 (2;4)

L'equivalente italiano *no*, seppure conosciuto, non viene finora mai utilizzato spontaneamente, all'infuori di un contesto scherzoso, come in (25), in cui il bambino nega l'evidenza:

- (23) ALE: hai fatto la cacca?!
 MAR: no no cacca!
 (2;5)

In questi particolari casi, si vede bene come l'uso della negazione sia strettamente legato al contesto pragmatico: non è ancora avvenuto il fenomeno di generalizzazione. Un caso simile è costituito dagli avverbi *abe* e *giù*:

- (24) MAR: *abe, abe, abe!* (= vuole scendere dalla sedia)
 ALE: non capisco.
 MAR: *abe, abe!*
 ALE: vuoi dire 'giù'?
 MAR: giù!
 (2;7.3)

Marco usa *abe* quando vuole scendere da una sedia; ma se vuole che un altro si abbassi, allora usa *giù*:

- (25) MAR: mami giù!
 (2;7)

In questo caso il contesto pragmatico determina l'uso dell'uno o dell'altro equivalente, ma si deve tener conto anche della differente specializzazione semantica delle due parole: *abe* indica che il soggetto vuole scendere, mentre *giù* indica che deve farlo l'interlocutore.

5.3.2 L'ANALISI SISTEMATICA ATTRAVERSO LE REGISTRAZIONI (2;8 – 4;1)

Le osservazioni seguenti si basano esclusivamente sulle registrazioni effettuate in contesto italiano. Dall'età di 2;6 e nei 19 mesi presi in esame dalla presente ricerca, il contatto con la lingua tedesca svizzera si è fatto più intenso, grazie alla regolare frequentazione dell'asilo nido. Per quanto riguarda invece le produzioni in contesto tedesco, le osservazioni effettuate dalle educatrici dell'asilo riferiscono una difficoltà iniziale nell'espressione in tedesco, verso i tre anni; in questo periodo gli enunciati sono composti da almeno tre parole, talvolta la pronuncia è poco chiara e vi sono vari elementi lessicali in italiano. A 3;6 la presenza di lessico italiano è molto minore, mentre a partire dai quattro anni si verifica spesso un'interferenza della grammatica italiana a livello di sintassi, che però diminuisce con il passare del tempo. Va osservato inoltre che nei periodi in cui non ha

frequentato l'asilo (vacanze, malattie), l'esposizione all'italiano è stata quasi esclusiva, dando risultati importanti al livello delle produzioni linguistiche.

È per questo necessario tener conto della situazione in cui sono state effettuate le registrazioni: se, ad esempio, subito dopo l'asilo, oppure durante il fine settimana, le vacanze, ecc.

5.3.3 L'ANALISI DEI DATI

La prima registrazione (MAR01.cha), effettuata a 2;8, è uno dei tipici casi-limite. Il bambino, al ritorno dall'asilo, è ancora immerso nella realtà di lingua tedesca. È inoltre arrabbiato perché vorrebbe giocare con il registratore; per questi motivi usa una quantità di parole tedesche molto superiore rispetto al solito.

Un gruppo di registrazioni (MAR12.cha, 3;2.25 - MAR16.cha, 3;4.17) presenta invece una situazione opposta. Durante le vacanze estive, in luglio-agosto, Marco passa molto tempo con i genitori, interagendo per lo più in italiano. Il risultato è la pressoché totale assenza di parole in tedesco nelle registrazioni di questo periodo. Una situazione simile si ripete durante le vacanze di dicembre-gennaio (MAR22.cha, 3;7.21 e MAR23.cha, 3;8) e dopo una settimana passata a casa (MAR26.cha, 3;9.27).

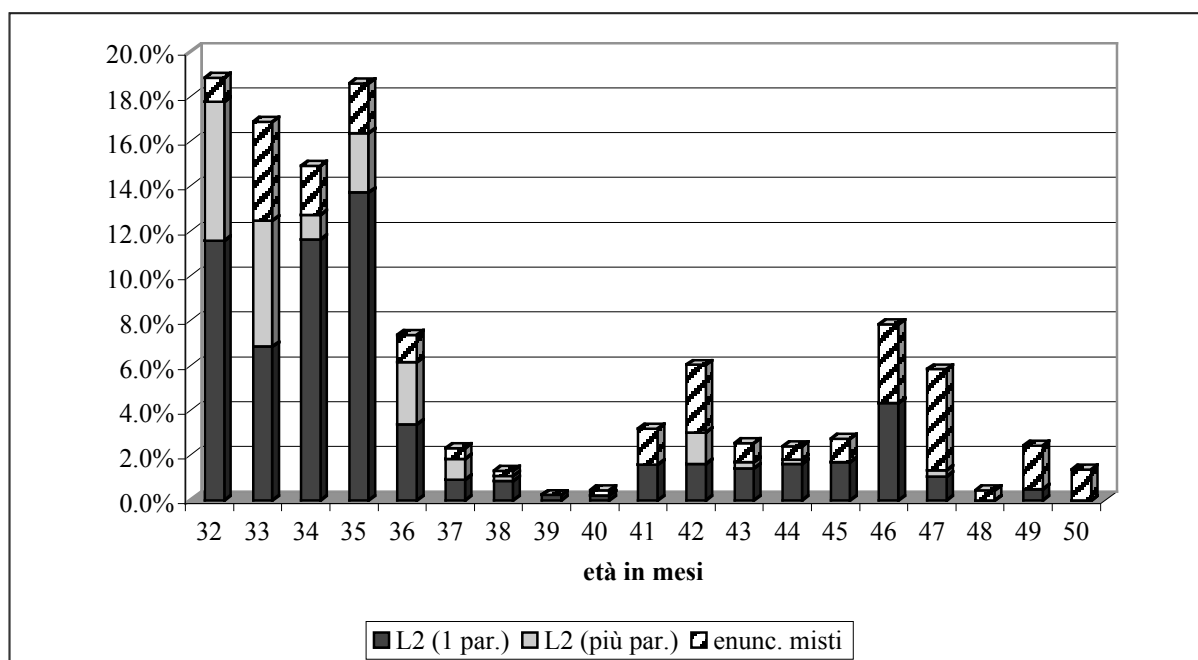
Analizziamo adesso in dettaglio i dati raccolti. Come già osservato, le sedute si sono svolte in contesto monolingue italiano, perciò le osservazioni si basano soltanto su questo.

Il computo è effettuato estraendo dal totale degli enunciati quelli in tedesco (composti da una sola parola e da due o più parole) e gli enunciati misti. Sono escluse dal conteggio del lessico tedesco parole come *quark* ('ricotta'), *gipfeli* ('cornetto'), *rösti* (tipico piatto svizzero-tedesco a base di patate), presenti anche nell'input adulto italiano e non effettivamente traducibili (il *quark* è diverso dalla ricotta, così come il *gipfeli* non è proprio un cornetto; *rösti* non ha un corrispettivo in italiano). Nell'italiano di chi vive nella realtà della Svizzera tedesca, queste parole sono prestiti lessicalizzati e non sono quindi sentite come 'straniere' dai parlanti italiani (allo stesso modo di *roast-beef*, *week-end*, *sport*, ecc. nell'italiano d'Italia). Sono considerate inoltre parole "neutre" (ovvero non riconducibili all'una o all'altra lingua, in quanto usate in entrambi i contesti) nomi come *mami*, *papi*, *baby*¹².

¹² *Das Baby* corrisponde nello svizzero-tedesco a 'bebè', 'bambolotto'; tale parola è presente anche nell'input dell'italiano parlato a casa.

Per quanto riguarda le ripetizioni, non sono state considerate quelle all'interno dello stesso enunciato, al contrario di quelle presenti in turni diversi.

Figura 5: Enunciati in lingua tedesca in contesto italiano



Sulla fig. 5 è possibile osservare un calo degli enunciati in tedesco prodotti in contesto italiano; come accennato sopra, inoltre, il periodo che va dai 38 ai 40 mesi (registrazioni comprese tra MAR12.cha e MAR16.cha) è quello delle vacanze estive, in cui una maggiore esposizione all'italiano ha favorito la separazione dei codici nelle produzioni del bambino. In seguito le produzioni in tedesco e miste non scompaiono del tutto, ma sono piuttosto di tipo diverso. Ci sono infatti aspetti importanti di cui tener conto per la spiegazione dei dati. Ad esempio, all'interno di una registrazione in contesto italiano ci può essere un cambio di contesto, in cui il passaggio alla lingua tedesca è del tutto appropriato. Nell'esempio che segue, la telefonata immaginaria crea un gioco di ruolo che innesca il cambiamento di codice:

(26) (finge di telefonare a una persona)

MAR: Sara, *dis Schlüssli... Ja, genau, genau...*

(‘Sara, la tua chiave.. sì, esatto, esatto...’)

MAR: *ich ha xx ja, ja, ja ... Schläfli?*

(‘io ho... sì, sì ... dormitina?’)

MAR: xx sì, sì ... *ja, ja* xx.
 MAR: xx *Schlüssli*? ('xx chiave?')
 MAR: *ja, ja ... ja... ja*.
 MAR: xx *Schlüssli* xx *ja*, xx *Schlüssli*. ('xx chiave xx sì, xx chiave')
 MAR: *ja, ja...ja*.
 ALE: okay, Marco, saluta Sara.
 MAR: ciao, Sara!
 (successivamente)
 MAR: ciao ...*ja*!
 MAR: xxx.
 (prosodia del tedesco svizzero)
 MAR: *genau*! ('esatto')
 ALE: Marco!
 MAR: *tanau, tanau...* ('esatto, esatto...')
 ALE: che vuol dire "tanau"?
 MAR: *genau*.
 ALE: che vuol dire?
 MAR: *genau*.
 (...)
 ALE: Marco, parli al telefono?
 MAR: sì.
 (MAR09.cha, 3;0.29)

Un altro caso riguarda le richieste di spiegazione di parole italiane in lingua tedesca: qui non si tratta di mescolanza o di commutazione di codice, ma di una semplice riflessione a carattere metalinguistico, elicitata dall'adulto. La risposta del bambino quindi è appropriata al contesto e non costituisce una "deviazione":

- (27) ALE: stringhe!
 MAR: (s)t(r)inghe.
 MAR: (s)t(r)inga!
 ALE: bravo, è una stringa.
 ALE: e come dice Martina, che cos' è questo?
 MAR: ehm...
 ALE: per Martina.
 MAR: *Bändeli*.
 (...)
 MAR: Mitti ('Martina') st(r)inghe *Bändeli*!
 (...)
 ALE: come si dice in tedesco aspirapolvere?
 MAR: è lì pote.
 ALE: no, in tedesco.

MAR: xxx.
 ALE: *Staub...*
 MAR: *Stauba.*
 ALE: come?
 MAR: *Stauba.*
 ALE: *Staubsauger.*
 MAR: *Staubsauger.*
 MAR: ancoja *Stauba.*
 (MAR05.cha, 2;10.4)

È comunque da osservare che l'elicitazione della parola tedesca *Staubsauger* provoca mescolanza nell'enunciato finale (*ancoja Stauba*).

5.3.3.1 ENUNCIATI IN LINGUA TEDESCA

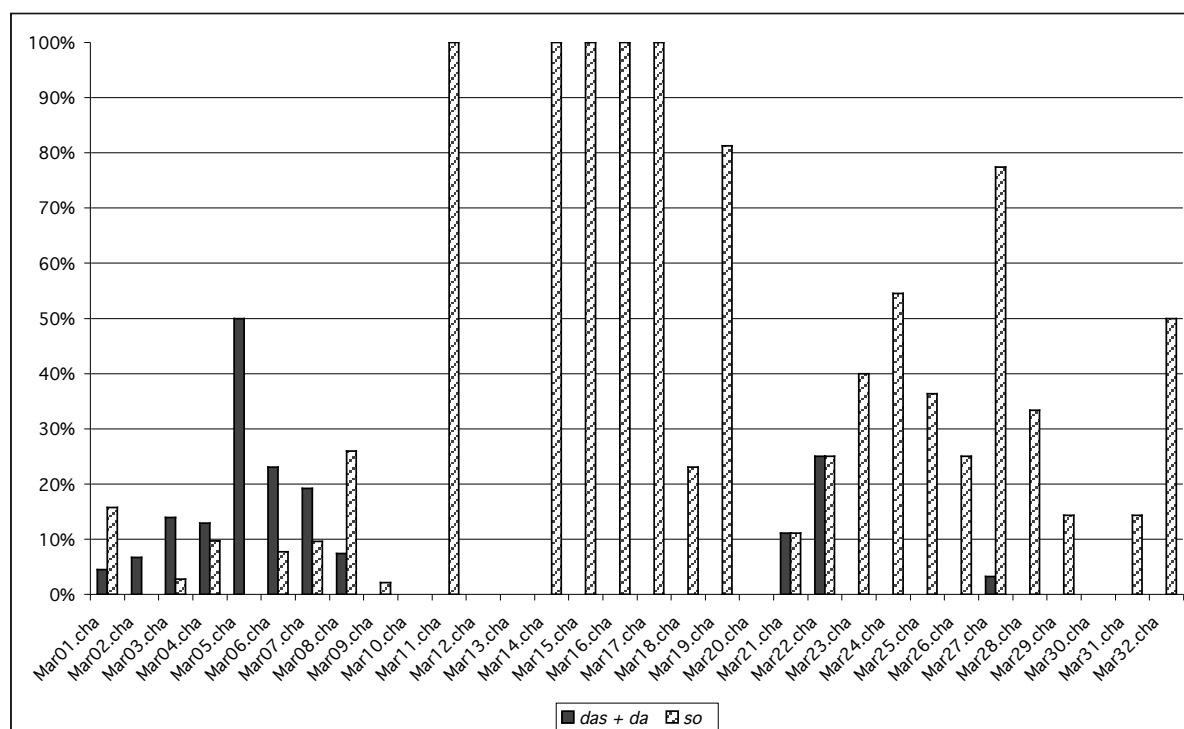
C'è una differenza importante da notare tra le produzioni precedenti a 3;2 e quelle successive. Mentre nel primo periodo gli enunciati in lingua tedesca in contesto italiano comprendono sia enunciati di una sola parola che di più parole, successivamente si tratta quasi esclusivamente di enunciati di una sola parola. Per quanto riguarda poi il tipo di parole presenti, nella seconda fase abbiamo la netta predominanza di segnali discorsivi come *so* 'ecco', 'così'¹³.

Nel grafico seguente sono quantificate le produzioni di *das* e *da* e di *so* in rapporto con il totale delle parole tedesche presenti in ogni registrazione.

Come si può vedere, in vari casi esse costituiscono la maggioranza, se non addirittura la totalità delle occorrenze. In particolare, inoltre, l'uso dei deittici *das* e *da* è frequente soprattutto fino a MAR09.cha (3;0.29), per ricomparire successivamente in modo sporadico; a partire da MAR14.cha (3;3.19) invece si generalizza l'uso di *so*, segnale discorsivo del tutto indipendente dal contesto.

¹³ Si tratta del cosiddetto *Tag-Switching*, che comporta l'inserzione di un elemento in L2 all'interno di un enunciato interamente in L1 senza che siano violate le regole sintattiche della L1. Cfr. Romaine (1995:122).

Figura 6: Presenza di *das + da* e *so* in rapporto con il totale di parole in tedesco



5.3.3.2 ENUNCIATI MISTI

Nel corpus composto dalle registrazioni sono presenti in totale 117 enunciati misti.

All'interno di questi possiamo analizzare la tipologia degli elementi commutati attraverso la quantificazione delle diverse categorie. La principale distinzione da fare riguarda il tipo di commutazione effettuato all'interno dell'enunciato, e cioè a quale livello si collochi tale commutazione e quali siano l'elemento o gli elementi commutati.

A questo scopo sono stati distinti quattro tipi principali di commutazione di codice (in corsivo le parole in tedesco svizzero):

Intrasintagmatica: la commutazione è a livello di sintagma

(28) con *Fleisch*. (4;2.4)

Intrafrasale: la commutazione è a livello di frase

(29) *Wo is* ciuccio? (2;10.26)

Reduplicazione: compaiono due elementi accostati (uno in tedesco e uno in italiano), di uguale significato

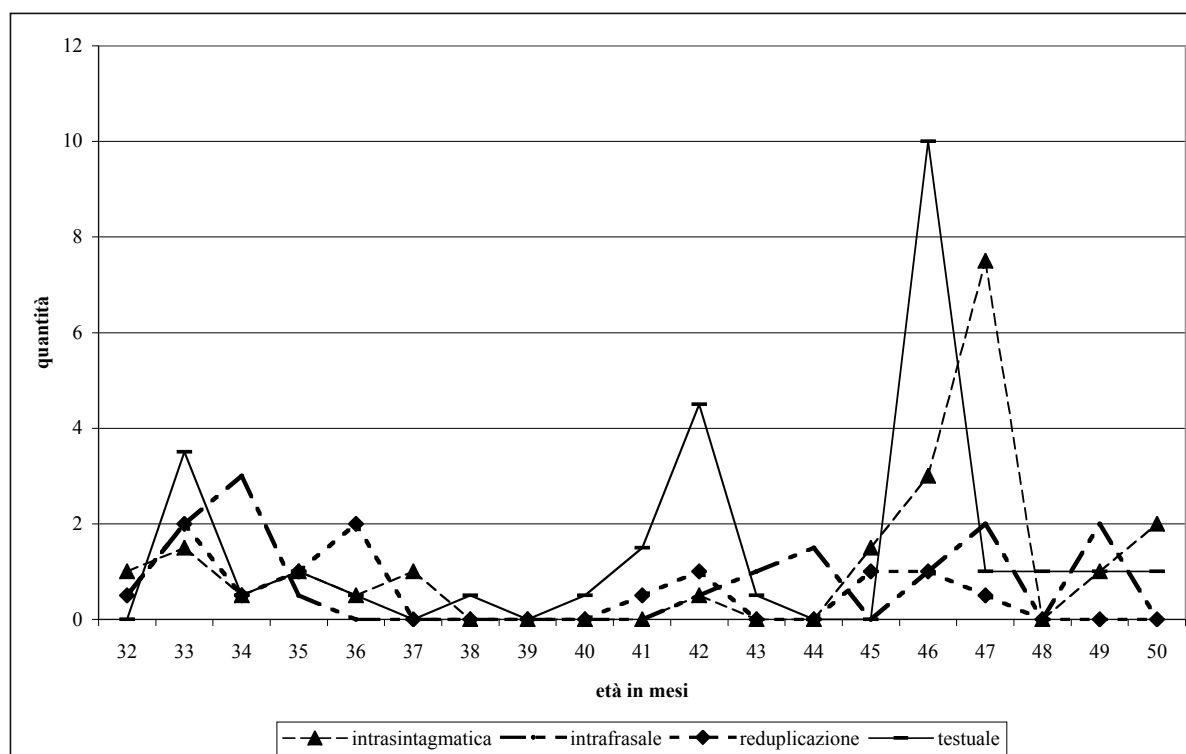
(30) Fenito, *fertig*. (2;8)

Discorsiva: compaiono elementi (in tedesco) sintatticamente indipendenti, la cui connessione è a livello solo discorsivo

(31) So, adesso stiro. (3.6.1)

Sulla fig.7 sono visualizzate le occorrenze relative ai tipi di commutazione all'interno degli enunciati misti.

Figura 7: Tipi di commutazione all'interno degli enunciati misti



Come già osservato a proposito degli enunciati in tedesco, il periodo da 37 a 40 mesi (coincidente con le vacanze estive) vede anche in questo caso una forte diminuzione dell'incidenza del tedesco nelle produzioni del bambino.

Relativamente al totale delle parole in tedesco, le parole grammaticali sono le più presenti (63%); la categoria più rappresentata è composta dagli avverbi (soprattutto *so* 'così', 'ecco'),

con il 44,2% del totale delle occorrenze, seguita dai sostantivi (19,8%). Occorre considerare però il particolare uso degli avverbi, usati come segnali discorsivi all'inizio dell'enunciato nel 68,9% dei casi, come nell'esempio seguente:

- (32) MAR: *so*, adesso non toccare qui.
(MAR19.cha, 3;6.1)

Sul totale degli enunciati considerati abbiamo prevalentemente commutazione a livello discorsivo (40%):

- (33) MAR: *nein*, quest'è Moogli.
(MAR12.cha, 3;2.25)

Segue poi la commutazione a livello intrasintagmatico, con il 28,4 % delle occorrenze:

- (34) MAR: sì, sì, con *Fleisch*.
(MAR28.cha, 3;11.9)

La commutazione a livello intrafrasale rappresenta il 19,5% dei casi:

- (35) MAR: *ich ha* là atto sci(r)oppo.
(MAR03.cha, 2;9.6)

Vari gli esempi di reduplicazione, che corrispondono al 13,8% del totale¹⁴; possono riguardare nomi, aggettivi, verbi o avverbi:

- (36) MAR: finito. *fertig*.
(MAR01.cha, 2;8)

MAR: *Musik*. musica.
(MAR04.cha, 2;9.27)

MAR: sì, *ja*.
(MAR07.cha, 2;11.16)

MAR: *so*. ecco.
(MAR17.cha, 3;5)

MAR: *poste* ('andare a fare la spesa'). andati fuori.
(MAR19.cha, 3;6.1)

¹⁴ Vi è poi un 5,7% di forme non classificate (vedi tab.16).

Spesso, come già osservato in precedenza, i sostantivi in tedesco costituiscono spiegazioni elicitate. Queste produzioni non sono classificate insieme ai tipi precedentemente definiti.

- (37) MAR: Mitti st(r)inghe *Bändeli*. ('Martina chiama le stringhe *Bändeli*')
(MAR05.cha, 2;10.4)

ALE: vuoi il cavallo?

MAR: no, *Rössli*.

ALE: come?

MAR: *Rössli*.

ALE: ma come si dice in italiano?

MAR: *Rössli*.

ALE: no, quello a //Stampfi (= nome dell'asilo). come dice mami. non dice *Rössli*, mami, come dice?

MAR: cavallo.

MAR: a Stampfi è *Rössli*.

ALE: è vero.

MAR: anche Sara¹⁵ *Rössli*.

(MAR18.cha, 3;5.18)

Nel corpus sono presenti anche alcuni ibridismi, di cui due dalle registrazioni:

- (38) MAR: *Tomate, Tomate!*
ALE: come si dice *Tomate* in italiano?
MAR: *Tomati!*
(MAR18.cha, 3;5.18)

MAR: *ich bin Tiger!*

ALE: io...?

MAR: io *bin* un tigre.

ALE: cosa?

MAR: io *bin* Moogli, ehm. io *bino*. tigre, groar!

(MAR29.cha, 3;11.11)

¹⁵ Sara è una giovanissima babysitter bilingue (italiano – tedesco svizzero); parla con il bambino quasi esclusivamente in italiano, ma evidentemente non nel caso del gioco “*riite riite Rössli*” ‘cavalca, cavalca (sul cavallino’, che i due fanno in assenza di italofofoni.

Mentre a partire dall'età di 3;3 gli enunciati in tedesco e quelli misti diminuiscono, proprio in questo momento cominciano a presentarsi interferenze a livello di morfologia e sintassi¹⁶. Il fenomeno è ben evidente a partire dalla registrazione MAR13.cha (3;3.4); vediamo alcuni esempi:

(40) a. Questo è **no** buono. *‘Das isch **niit** guet’*
 b. È **no** lotto. *‘Isch **niit** kaputt’*
 (MAR13.cha, 3;3.4)
 c. **Bimbo di** camera. *‘(‘s) **Chinderzimmer**’*
 (MAR15.cha, 3;4.3)

¹⁶ Per il concetto di interferenza linguistica, cfr. Weinrich (1953).

- d. Io prendo **rosso cuscino**. ‘Ich nehme (‘s) **rote Kissen**’
(MAR16.cha, 3;4.17)
- e. Ma quello è bello, **mandorle dell’olio**. ‘Aber das isch schön ‘s **Mandelöl**’
- f. Questo è **mandorle olio**. ‘Das isch’ ‘s **Mandelöl**’
(MAR24.cha, 3;8.21)

Negli esempi sopra citati abbiamo un’interferenza del tedesco al livello dell’ordine degli elementi della frase a vari livelli strutturali: in (42a) e (42b) essa riguarda la negazione, in (42c), (42e) e (42f) l’unità lessicale composta da determinante-determinato, in (42d) la posizione dell’aggettivo. In seguito tale interferenza si estende anche costrutti via via più complessi, ad esempio negli enunciati contenenti perifrasi verbale:

- 41) Dobbiamo **tutti** chiudere. ‘Me müend **alli** zuemachen’
- Devi **non** spengere. ‘Du soll **niit** uschalten’
(MAR20.cha, 3;6.22)
- Dobbiamo **qui** pigiare? ‘Müm mer **da** drucke?’
(MAR21.cha, 3;7.9)
- Dopo, dopo, quando io ho **tutto** stirato. ‘Nachänä, wänn ich alläs glettät ha’
(MAR21.cha, 3;7.9)
- Io voio **Beat** salutare. ‘Ich will **am Beat** Sali säge’
(MAR24.cha, 3;8.21)
- Non voglio **la bicicletta** vedere. ‘Ich will niit **den Velo** aaluege’
(MAR31.cha, 4;1.16)

In alcuni casi abbiamo dei calchi veri e propri:

- (42) Io **soni** tre. ‘Ich **bi** drü’
Io **sono** tre anni. ‘Ich **bi** drü Johr’
(MAR25.cha, 3;8.21)

Adesso **fa** (=faccio) un po' **tagliare**.
 So, adesso **faccio** un po' **mischiare**.
 (MAR27.cha, 3;10.20)

*'Jetzt **tue** ich es bizzli **schniide**'*
*'So, jetzt **tue** ich's **mische**'*

Interessante l'interferenza linguistica per quanto riguarda l'uso di *anche*: dapprima inserito nell'ordine corretto:

- (43) Anche Mitti (s)t(r)inga.
 (MAR05.cha, 2;10.4)

in seguito è stato oggetto di forte interferenza da parte del tedesco:

- (44) So, **io** voglio //**anche**. *'So, **ich** will **au**'*
 Sì, **Beat** **anche**. *'Ja, **Beat** **au**'*
 (MAR28.cha, 3;11.9)

Tu vuoi //**anche** un po' di tè? *'Willsch **au** Tee?'*
 (MAR30.cha, 4;0.21)

Quello poi va **anche**. *'Das goht **au**'*
 (MAR31.cha, 4;1.16)

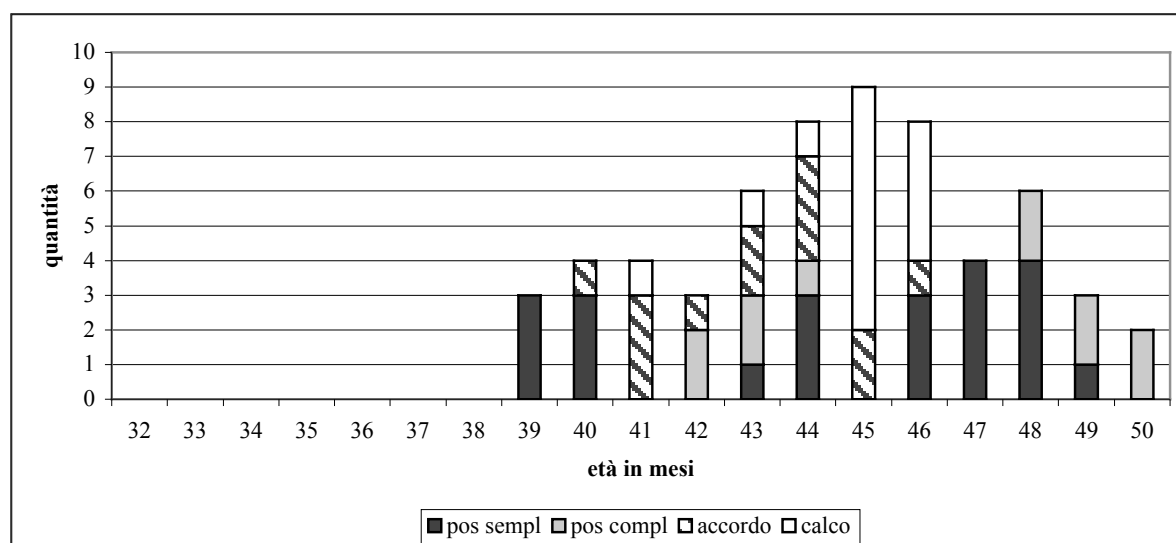
Per quanto riguarda la morfologia, l'influenza del tedesco nelle produzioni di Marco analizzate si nota anche nel mancato accordo dell'aggettivo (usato in funzione predicativa) e del participio passato:

- (45) Anche Tanata è **uscito**. *'Au Renata isch **usägangä**'*
 (MAR19.cha, 3;6.1)

Domani **soni finito**.
 (=sono finiti), mami. *'Mor **sind s' fertig**, Mami'*
 (MAR27.cha, 3;10.20)

Carne è **buono** per me. *'Fleisch isch **guet** für mich'*
 (MAR32.cha, 4;2.4)

Nella fig.8 possiamo vedere più in dettaglio le tipologie d'errore e la loro quantificazione:

Figura 8: Errori dovuti all'interferenza linguistica

L'errore di posizione è il più frequente (quasi il 56,9% dei casi), soprattutto all'interno della frase semplice (oltre il 37,9%), ma anche nella frase complessa (18,9%); seguono poi i calchi (24,1%) e gli errori di accordo (18,9%), relativi quasi esclusivamente al mancato accordo al femminile. La fase in cui l'interferenza linguistica si presenta con maggiore frequenza è quella tra il 43° e il 48° mese (da 3;7.21 a 4;0.22): l'influenza della lingua tedesca in questo periodo è evidentemente crescente.

5.3.4 APPENDICE

5.3.4.1 ENUNCIATI MISTI

Diamo qui di seguito la lista completa degli enunciati analizzati, con la tipologia corrispondente e il tipo di elementi commutati.

Tabella 20: Lista degli enunciati misti con tipologia e tipo di elementi commutati

Legenda: RED: reduplicazione; **n.c.:** non classificato; **intrasint:** intrasintagmatica

File	Enunciati misti	TIPOLOGIA	Elementi in L2
MAR01.cha	xxx lueg , xx xx luce! Fenito # fertig . Cudi machen .	n.c. RED intrasint	V Adj V
MAR02.cha	V(u)oi Marco # Marco v(u)oi de Musik ('la musica'). Bello Musik .	intrafrasale intrasint	Det + N N
MAR03.cha	Ich ha là atto scioppo ('altro scioppo'). Ich ha xx atto scioppo. Nein , vu(o)i cach ('quark'), un pingu (= tipo di quark)! Nein , atto! Nein , c'è atto cach. So , ecco.	intrafrasale intrafrasale discorsiva discorsiva discorsiva RED	P + V P + V Adv Adv Adv Adv
MAR04.cha	So pulire. So pulire. Ja , xxx lascia chesto. So , mette xx. Abe ga ('andare giù') # e@p giù. Nein, das ('questo') # a Marco! Heiss , caudo ('caldo'). Oh # giù mache ('fare'). Luege ('guarda') musica. Xxx inne ('dentro') xxx tasca. Musik # musica. So , adesso piccolo aja ('aspirapolvere').	intrasint intrasint discorsiva discorsiva RED discorsiva intrafrasale RED intrasint intrafrasale n.c. RED discorsiva	Adv Adv Adv Adv Adv+V Adv Dei Adj V V Adv N Adv
MAR05.cha	Mitti ('Martina') st(r)inghe Bändeli . ('stringhe') E l'atto ('altro') # das? Mujo ('muro'), das . Ancoja Stauba (= Staubsauger, 'aspirapolvere'). Dov' è # das . ae@p das aja.	n.c. intrafrasale intrafrasale intrafrasale intrafrasale intrafrasale	N Dei Dei N Dei Dei

File	Enunciati misti	TIPOLOGIA	Elementi in L2
MAR06.cha	Acqua heiss ('bollente'). Ecco # so! Ja , &del acqua. Wo is ('dov'è') &pa ciuccio?	intrasint? RED discorsiva intrafrasale	Adj Adv Adv Adv+V
MAR07.cha	Sì, ja . Das # metti. So mami fuoli ('fuori'). Komm, komm ('vieni') ancola. ('ancora') Das due # rosso # giallo.	RED intrafrasale discorsiva intrasint intrasint	Adv Dei Adv V Dei
MAR08.cha	So pesante [/] pesante [/] pesante. So &fe fenito # fertig xxx oh nein! So fertig , fenito. &mi # e@p chesto # das ?	intrasint RED RED RED	Adv Adv Adj AdvAdv Adv+Adj Dei
MAR09.cha	Sì, sì # ja, ja # Schläfli ('dormitina')? Okay a posto, nein .	RED discorsiva	Adv N Adv
MAR10.cha	Dov'è de ('la') musica?	intrasint	Det
MAR11.cha	--		
MAR12.cha	Nein , quest' è Moogli.	discorsiva	Adv
MAR13.cha	--		
MAR14.cha	--		
MAR15.cha	--		
MAR16.cha	So , questo non va a te.	discorsiva	Adv
MAR17.cha	So # ecco. So , adesso (la)vato questo, adesso altro &picco e dopo vitelli fa bagno dopo, vitelli, eh?	RED discorsiva	Adv Adv
MAR18.cha	No, Rössli ('cavallino'). A stampfi è Rössli . Anche Sara Rössli . Tomati! ('pomodori') So , adesso noce. So fenito.	n.c. n.c. n.c. n.c. discorsiva discorsiva	N N N Nblend Adv Adv
MAR19.cha	So , adesso stiro. So , adesso metto la... So , adesso tieni mami! So , adesso non toccare, no qui, eh. Poste ('fare la spesa') # andati f(u)ori. So , metto a posto. So , adesso &gi giri forchetta, mami. So , adesso giri tu, mami. So , finito. Guarda, io devo fare porta # so . Ecco ## so , adesso tagliamo.	discorsiva discorsiva discorsiva discorsiva RED discorsiva discorsiva discorsiva discorsiva discorsiva RED	Adv Adv Adv Adv V Adv Adv Adv Adv Adv Adv

File	Enunciati misti	TIPO	Elementi in L2
MAR20.cha	Prendi Lumpe? ('cencio') Lumpe nostra.	intrafrasale intrasint	N N
MAR21.cha	Ich ha ('io ho') no non escio. Nein , non mèttele a posto!	intrafrasale discorsiva	P + V Adv
MAR22.cha	Lueg, lueg das ('guarda questo'), quest'è flash!	intrafrasale	V + Dei
MAR23.cha	--		
MAR24.cha	Wo ('dove') # la macchina? On (= und, 'e') quello? Un(d) questo?	intrafrasale intrafrasale intrafrasale	Adv Con Con
MAR25.cha	Mettiamo so così questa # Robert. Ah, un(d) poi? Un(d) poi, un(d) poi?	RED intrasint intrasint	Adv Con Con
MAR26.cha	Nel materasso, un(d) poi tigre è venuto, uauau! No, nein # no!	intrasint RED	Con Adv
MAR27.cha	So , così fare, devo girare un po'. So adesso è finito fiori. Ja , anche fruttina con la pappa e # spaghetti un(d) pasta. Mami, un(d) poi formaggio. Fa è un po' (ar)rabbiato, perché un(d) poi è stanca. So adesso Glynis è qui. So adesso faccio # un po' mischiare. So adesso è finito fiori. So grazie. So adesso facciamo un po' a mami col rasoio. So # così. So per tutto. Sì, eh, dopo spengiamo, e poi, un(d) poi lupo # dobbiamo fare.	discorsiva discorsiva discorsiva + intrafrasale intrasint intrasint discorsiva discorsiva discorsiva discorsiva discorsiva discorsiva RED discorsiva intrasint	Adv Adv Adv Con Con Con Adv Adv Adv Adv Adv Adv Adv Adv Con
MAR28.cha	Lupo un(d) dopo musica viene. So , io voglio anche. Fleisch ('carne') sì! Sì, sì, con Fleisch ! So adesso è fenito.	intrasint discorsiva intrafrasale intrasint discorsiva	Con Adv N N Adv

File	Enunciati misti	TIPO	Elementi in L2
MAR29.cha	<p>Guarda, io metto per terra, sai, così, così così # so, so.</p> <p>Ma ho preso pommes frites ('patate fritte').</p> <p>Io bin un Tiger ('tigre').</p> <p>Io bi &ro.</p> <p>Io bin Moogli ehm # io bino ('sono') # tigre, groarr!</p> <p>Sì perché, perché io bin Tiger, Tiger!</p> <p>&pe perché io bin un Tiger.</p> <p>Il Tiger!</p> <p>La tigre, perché io bin la tigre.</p> <p>Io bino tigre, il Tiger!</p> <p>La la la # il Tiger!</p> <p>Io sono la Tiger.</p>	<p>RED</p> <p>intrafrasale</p> <p>intrasint</p> <p>intrasint</p> <p>intrasint</p> <p>intrasint</p> <p>intrasint</p> <p>intrasint</p> <p>intrafrasale</p> <p>intrasint</p> <p>intrafrasale</p> <p>intrasint</p> <p>intrasint</p> <p>intrasint</p> <p>intrasint</p> <p>intrasint</p>	<p>Adv</p> <p>N</p> <p>V</p> <p>N</p> <p>V</p> <p>V</p> <p>Vblend</p> <p>V</p> <p>N</p> <p>V</p> <p>N</p> <p>N</p> <p>V</p> <p>Vblend</p> <p>N</p> <p>N</p> <p>N</p>
MAR30.cha	Nein , io voio andare adesso da bui!	discorsiva	Adv
MAR31.cha	<p>So adesso &fa facciamo il getore adesso un attimo # col cacciavite.</p> <p>E perché oggi ha dato insalata, Stückli ('pezzetto') tanto, perché non ti piace, perché ehm...</p> <p>E perché danno xx insalata, non danno Stückli di.</p> <p>Ehm Stückli con insalata, Stückli.</p>	<p>discorsiva</p> <p>intrasint</p> <p>intrafrasale</p> <p>intrafrasale</p>	<p>Adv</p> <p>N</p> <p>N</p> <p>N</p>
MAR32.cha	<p>So devi mette(re) un po' di acqua.</p> <p>... ha fatto un po' dentro und poi...</p> <p>Con ## Fleisch.</p>	<p>discorsiva</p> <p>intrasint</p> <p>intrasint</p>	<p>Adv</p> <p>Con</p> <p>N</p>

5.3.4.2 INTERFERENZA LINGUISTICA

Diamo qui di seguito gli enunciati analizzati, con la traduzione corrispondente e il tipo di errore.

Tabella 21: Interferenza linguistica e tipi di errore

Legenda: Acc = accordo; POS sempl. = posizione semplice; POS compl. = posizione complessa

File	Enunciati in italiano	Corrisponde in tedesco svizzero a:	Tipo di errore
MAR13.cha	Questo è no buono.	Das isch niit guet .	POS sempl.
	È no lotto.	Isch niit kaputt.	POS sempl.
MAR14.cha	È no lavolo. ('lavoro')	Er isch nöd am Schaffä	POS sempl.
MAR15.cha	Bimbo di camera	's Chinderzimmer	POS sempl.
MAR16.cha	Io prendo rosso cuscino .	Ich nehme ('s) rote Kissen	POS sempl.
	anche rosso cuscino .	's rote Kissen au.	POS sempl.
	Il tigre (3 x)	De Tiger	Acc.
MAR18.cha	Guarda, il luna, vedi, è qui luna, qui luna.	Lueg, dā Mond (masch.), gsesch, er isch da dā Mond, da isch dā Mond.	Acc.
	Quant'è bello luna!	Wie schön isch dā Mond!	Acc.
	Fai ancora scrivere .	Tue noch schriibe .	calco
	Altro grande xx luna.	Än andärä grossä Mond	Acc.
MAR19.cha	Anche Tanata è uscito.	Au Renata isch usägangä	Acc.
MAR20.cha	Dobbiamo tutti chiudere.	Me müend alli zuemachen.	POS compl.
	Devi non spengere	Du soll niit uschalten.	POS compl.
MAR21.cha	Dobbiamo qui pigiare?	Müm mer da drucke?	POS compl.
	Adesso la musica è finito.	Jetzt ist Musik färtig.	Acc.
	Dobbiamo noi prendere i soldi?	Müm mer 's Geld hole?	POS sempl.
MAR22.cha	Dopo, dopo, quando io ho tutto stirato.	Nachänä, wänn ich alläs glettät ha.	POS compl.
	Sei finito?	Bisch fertig?	calco
	È bello fotografica Beat.	Dä Fotiapparat (masch.) vom Beat isch schön.	Acc.
MAR23.cha	Ecco l'acqua, l'ho trovato.	Da isch 's Wasser, ich ha 's gfundä	Acc.
	E dopo ancora fa prende fon.	Und nachänä tue ich de Fön hole .	calco
MAR24.cha	Io voio Beat salutare.	Ich will am Beat Sali säge.	POS compl.
	Ma quello è bello mandorle dell'olio .	Aber das isch schön, 's Mandelöl .	POS sempl.
	Questo è mandorle olio .	Das isch 's Mandelöl .	POS sempl.

File	Enunciati in italiano	Corrisponde in tedesco svizzero a:	Tipo di errore
MAR24.cha	Mami ce l'ha anche il rossetto.	Mami hat au Lippenstift.	POS sempl.
	Sta' attento (= attenta)!	Bisch vorsichtig	Acc.
MAR25.ca	Scopa era caduto.	Dä Bäsä isch umgfallä	Acc.
	Io soni tre.	Ich bi drü.	calco
	Io sono tre anni.	Ich bi drü Jahr.	calco
	No, in mia cucina.	Nei, in minnere Chuchi	calco
	Che è quello per fare?	Was isch für was?	calco
	Che è per quella?	Was isch für was?	calco
MAR26.cha	Che è per questo?	Was isch für was?	calco
MAR27.cha	Adesso fa un po' tagliare	Jetzt tue ich es bizzli schniide .	calco
	Domani soni finito (=sono finiti), mami.	Mor sind s' fertig , Mami.	Acc
	So, adesso faccio un po' mischiare .	So, jetzt tue ich 's mische .	calco
	Sì, è bello a tagliare.	Ja, es isch schön zum Schniide.	calco
	Quello è anche blu.	Das isch au blau.	POS sempl.
	Io voglio anche fare zuppa con mojo!	Ich will au Tomatesuppe mache!	POS sempl.
MAR28.cha	So, io voglio anche .	So, ich will au .	POS sempl.
	Sì, Beat anche	Ja, Beat au .	POS sempl.
MAR29.cha	Quest'è mie e queste anche mie.	Das isch mis, un das isch au mis.	POS sempl.
	Io anche voglio fare nanna, con mami!	Ich will au mit äm Mami go schlafä!	POS sempl.
MAR30.cha	Vuole anche il tè?	Will er au Tee?	POS sempl.
	Tu vuoi anche un po' di tè?	Willsch au Tee?	POS sempl.
	Perché io voglio anche giocare il pallone.	Wil ich will au mit de Ball spielen.	POS sempl.
	Mami, io voglio nel materasso andare dopo.	Mami, ich will uf d' Matrazze go.	POS compl.
	Ma adesso devo tutto pulire, anche qui.	Aber jetzt muss ich alles putzä, au da.	POS compl.
	Che è di quello?	Wem isch das?	POS sempl.
	Perché io voglio anche giocare il pallone	Wil ich will au mit de Ball spiele.	POS sempl.
	Mami, io voglio nel materasso andare dopo	Mami, ich will uf d' Matrazze nachänä go.	POS compl.
	Ma adesso devo tutto pulire, anche qui.	Aber Jetzt muss ich alles putzä, au da.	POS compl.
	Che è di quello?	Wem isch das?	POS sempl.
MAR31.cha	Quello poi va anche .	Das got au .	POS sempl.

File	Enunciati in italiano	Corrisponde in tedesco svizzero a:	Tipo di errore
MAR31.cha	Non voglio la bicicletta vedere.	Ich will niit den Velo aaluege	POS compl.
	Guarda che io ho fatto.	Lueg, was ich gmacht han.	POS compl.
	Mami, vuoi con quello giocare?	Mami, willsch mit dem spiele?	POS compl.
	Vuoi dopo giocare?	Willsch nächänä spiele?	POS compl.

6 L'ACQUISIZIONE DELLA MORFOSINTASSI

6.1 L'ACQUISIZIONE DELL'ARTICOLO

L'articolo determinativo è un elemento che viene acquisito in fasi relativamente precoci dal bambino, nonostante il contenuto semantico non lessicale e la scarsa consistenza fonica (monosillabicità, assenza di accento proprio). Inoltre l'articolo determinativo è l'elemento più frequente in italiano (e in altre lingue)¹⁷.

Nei primi anni è prevalente l'uso dell'articolo determinativo, direttamente collegato alla realtà referenziale; l'articolo indeterminativo compare in un secondo momento ed è usato con minore frequenza.

6.1.1 ASSENZA DI ARTICOLO

Nella fase degli enunciati composti da una o due parole, l'assenza di determinanti lascia ambigua la funzione del nome, tra predicativa e referenziale; il nome può venire associato a un oggetto preciso, come in enunciati del tipo seguente (funzione predicativa):

- (1) ALE: che cos'è questa?
 MAR: mella. ('caramella')
 (MAR01.cha, 2;8.0)

oppure avere una funzione ambivalente:

- (2) MAR: ec ehm tejo ('coltello')
 (= ? 'è un coltello' / 'dammi il coltello')
 (MAR01.cha, 2;8.0)

In una fase successiva il bambino sembra trattare ogni nome privo di determinante come un nome proprio o come un "nome massa" (Antelmi 1997: 81-83). Gli adulti stessi li interpretano spesso come nomi propri; ad esempio *bau* può indicare un cane, ma anche un cane speciale, di cui *bau* diventa il nome proprio. Un esempio tipico è costituito dai pelouche o dalle bambole, che assumono per il bambino caratteristiche specifiche degli esseri viventi. Un bambolotto di Marco, per fare un esempio, veniva indicato come *baby* fino a quando il

¹⁷ Cfr. De Mauro et al. (1993), Antelmi (1997:75).

bambino aveva circa 3 anni: anche alla domanda specifica «Come si chiama?», il bambino rispondeva «Baby». In questa fase, negli enunciati contenenti la parola *baby* non compariva mai l'articolo. Solo successivamente ha assegnato al bambolotto un nome proprio di persona (generalmente femminile: *Sibylle*, *Anja*). Da allora, in quanto nome comune, a *baby* è stato preposto l'articolo (*il baby*).

L'esempio seguente illustra invece il fenomeno in modo diverso. Una delle parole coniate da Marco è *aja*, con il significato di 'aspirapolvere', uno degli oggetti di gioco preferiti. La parola viene usata senza determinante, come un nome proprio, per lungo tempo; gli adulti riproducono nel loro input la forma personalizzata, senza determinante. Durante una seduta, il bambino produce autonomamente l'enunciato (3):

- (3) MAR: el aja li!
(MAR02.cha, 2; 8.22)

seguito poi a distanza di qualche settimana dall'enunciato riportato in (4):

- (4) MAR: ecco l'aja.
(MAR04.cha, 2;9.27)

La parola sarà usata ancora senza determinante per un certo tempo, per poi assumere definitivamente la forma *l'aja*.

L'assenza di determinanti, oltre i due anni di età, sembra quindi derivare da un diverso modo d'interpretare il significato dei nomi, piuttosto che indicare un funzionamento difettivo della grammatica del bambino.

In alcuni costrutti sintattici l'assenza di determinante può derivare anche dall'interferenza con il tedesco svizzero, come ad esempio in presenza di plurali esistenziali, nomi collettivi e oggetti diretti indefiniti, che in tedesco non richiedono l'articolo:

- | | | |
|-----|----------------------------|----------------------------|
| (5) | MAR: tutte robe. | (‘alle Dinge’) |
| | MAR: qui è latte. | (‘da hät’s Milch’) |
| | MAR: carne è buono per me. | (‘ich ha gärn Fleisch’) |
| | MAR: dopo vuoi pizza? | (‘willsch nochanä Pizza?’) |
| | MAR: io ho febbre. | (‘ich ha Fieber’) |
| | (MAR32.cha, 4;2.4) | |

6.1.2 FENOMENI TRANSIZIONALI: I SEGMENTI FONETICI INDIFFERENZIATI (SFI)

I SFI sono elementi monosillabici non lessicali che compaiono nelle produzioni di alcuni bambini fin dalle prime fasi dell'acquisizione. In genere i SFI sono caratterizzati da vocali medio-basse [a], [æ], nasalizzate o non; in alcune produzioni compaiono anche [u] e [i]¹⁸. Tali vocali possono essere seguite anche da consonanti o semiconsonanti, come [w], [n], [s], ecc.

Secondo la suddivisione di Cipriani et al. (1993), vi sono due tipi diversi di SFI: le 'estensioni fonetiche' e i 'segnaposto monosillabici'. Per quanto riguarda le prime, la loro funzione sarebbe quella di

«...estendere foneticamente l'olofrase e una ragione della loro comparsa potrebbe risiedere nel fatto che l'olofrase è ormai inadeguata per alcuni scopi comunicativi: la parola singola, pur essendo caricabile di valenze comunicative complesse, verrebbe esperita dal bambino come inefficace ai fini della trasmissione di tali contenuti, da cui il tentativo di aggiungere qualcosa che renda l'enunciato più funzionale a questi scopi» (Cipriani et al. 1993:87).

Si tratta per lo più di combinazioni tra una singola forma fonetica e una parola, non condizionate lessicalmente. Compaiono generalmente in posizione atona prima di una sillaba accentata e non sostituiscono necessariamente un morfema particolare (Cipriani et al. 1993:83):

- (6) [æ] bimbo
- [en] palla
- [ɛ] mio
- [ɛn] basta
- [a] lì
- [a] via

Le estensioni fonetiche avrebbero quindi piuttosto una funzione prosodica; il bambino sarebbe consapevole di caratteristiche come accento e struttura sillabica della propria lingua e sceglierebbe questo mezzo per sostituire del materiale grammaticale non analizzato.

¹⁸ Per Cipriani et al. (1993) [i] e [u] non fanno parte del repertorio dei SFI; di opinione diversa, invece, in base alle analisi sui dati raccolti, Peters (1986), Veneziano e Sinclair (2000), Dabrowska (2001), Vezzoni Kamenar (2002).

I segnaposto monosillabici, invece, si diffondono in seguito: la loro occorrenza è governata da restrizioni specifiche e da regolarità,

«in quanto occupano in modo stabile posizioni proprie ai diversi funtori, alcuni dei quali hanno già fatto la loro prima comparsa ma non sono ancora produttivi. Tra questi possiamo segnalare articoli, preposizioni, clitici, ausiliari, modali, operatori negativi, pronomi interrogativi» (Cipriani et al. 1993:84).

Nel caso dell'articolo determinativo singolare è possibile osservare molto bene l'evoluzione del fenomeno. Ai SFI si sostituiscono successivamente le approssimazioni fonetiche o protoarticoli (Bottari et al. 1992): forme del tipo [a] *pasta* (= la pasta), [i] *camion* (= il camion). La distinzione tra SFI e approssimazioni fonetiche naturalmente non è così netta, dato il carattere fonetico dei SFI.

Nel nostro corpus non si hanno attestazioni di [u] e [i] come SFI; [i] compare essenzialmente come approssimazione fonetica, in combinazione con nomi maschili, con raddoppiamento fonosintattico causato dall'assimilazione di [l] alla consonante iniziale del nome¹⁹:

- (7) MAR: ancora v(u)oi i ttello²⁰. (= il coltello)
 (MAR01.cha, 2;8.0)
 MAR: dov'è i ccalallo?
 (MAR06.cha, 2;10.26)

6.1.3 FASI DELL'ACQUISIZIONE DEGLI ARTICOLI

Cipriani et al. (1993) individuano 4 fasi principali nell'acquisizione dell'articolo determinativo:

1° periodo, caratterizzato da:

- prevalenza delle forme omesse rispetto a quelle presenti;
- alta variabilità del rapporto tra forme prodotte e forme sostituite;
- bassi valori percentuali delle forme prodotte;
- prevalenza della categoria dei segnaposto monosillabici.

¹⁹ Da notare che non si tratta della variante fiorentina dell'articolo *il*, dato che l'input è di varietà senese, in cui si ha piuttosto la forma (*i*)*l*. Il tipo di soluzione sembra piuttosto legato a una difficoltà di realizzazione (cfr. anche De Marco 2005:77).

²⁰ Per motivi di computo, in trascrizione [i] è stato trascritto come *i(l)*.

2° periodo, caratterizzato da:

calo delle omissioni;
crescita proporzionale di presenze e sostituzioni;
comparsa degli errori;
persistere della non concordanza tra segmenti fonetici e nome.

3° periodo, caratterizzato da:

netta e stabile diminuzione delle omissioni;
prevalenza delle forme presenti-sostituite rispetto a quelle omesse;
prevalenza delle forme presenti rispetto a quelle sostituite;
presenza di errori di accordo;
uso esteso di modificatori aggettivali (dimostrativi, qualificativi, possessivi) e di quantificatori all'interno del singolo nominale (*la mia seggiola, tutti i bimbi, un altro cavallo*).

4° periodo, caratterizzato da:

produttività di tutte le forme dell'articolo singolare e plurale (almeno il 75% di presenze nei contesti obbligatori), ad eccezione di alcune forme plurali (anche a causa della scarsità dei contesti).

6.1.4 L'ANALISI SISTEMATICA

6.1.4.1 METODO

Il computo delle percentuali relative di occorrenza-omissione, sostituzione ed errore è stato effettuato sul totale dei contesti obbligatori (da cui sono stati esclusi i nomi collettivi, le imitazioni, i contesti ambigui, come nell'enunciato *sono biscotti*; in quest'ultimo caso l'assenza di articolo può essere anche dovuta ad assorbimento fonetico di /i/: *sono 'biscotti di Marco*).

Per sostituzione s'intende la presenza di forme non standard, come i SFI e le forme foneticamente ridotte (o approssimazioni fonetiche). Per errore invece s'intende l'uso di forme standard, realizzate foneticamente in modo corretto, ma in contesti impropri (ad es. *la*

ciuccio, il tigre). Non sono state considerate errori le forme *l'orecchi, l'olive*, in quanto presenti come tali nell'input adulto (varietà senese).

I contesti obbligatori, data la difficoltà nel determinare le omissioni, sono da considerare con il beneficio del dubbio. Vi sono infatti notevoli difficoltà di interpretazione, soprattutto nelle prime fasi: ad esempio in un enunciato del tipo *hai visto auto?*, l'elemento omesso può essere un articolo indeterminativo (*hai visto **un**'auto?*), determinativo (*hai visto **l**'auto?*), un dimostrativo (*hai visto **quell**'auto?*) o anche un *che* esclamativo (*hai visto **che** auto?*) (cfr. Antelmi 1997:79). Per questo motivo il calcolo del totale delle presenze comprende non solo gli articoli determinativi, ma anche quelli indeterminativi e le preposizioni articolate²¹; anche nel calcolo delle omissioni sono stati considerati sia gli articoli determinativi che quelli indeterminativi.

Un'ulteriore difficoltà è emersa al livello della segmentazione: una parola come *atotone* ('registrazione'), ad esempio, potrebbe essere considerata sia come *a totone* (det. + sostantivo) che *atotone* (sintagma unico). Nell'incertezza, il determinante non è stato considerato.

6.1.4.2 I DATI

I dati su cui si basa la quantificazione degli articoli sono ricavati dalle registrazioni; alcuni aspetti interessanti sono stati annotati sul diario ma non sono stati inclusi nel conteggio. Sulla fig. 9 sono rappresentate le omissioni dell'articolo determinativo e indeterminativo; alla figura 10 possiamo vedere l'evoluzione generale della categoria.

²¹ Si è deciso di considerare le preposizioni articolate in modo da poter segnalare parimenti la presenza dell'articolo in enunciati come (i), dove l'articolo viene individuato dalla ricerca automatica perché staccato dalla preposizione, e (ii), dove invece è unito alla preposizione (e quindi non verrebbe individuato dalla ricerca automatica):

- (i) MAR: perché tu eri arrabbiata con me e io ho fatto co(n) lo zilo ('spruzzino').
- (ii) MAR: tu fai piano col [/] col camion (MAR26.cha, 3;9.27).

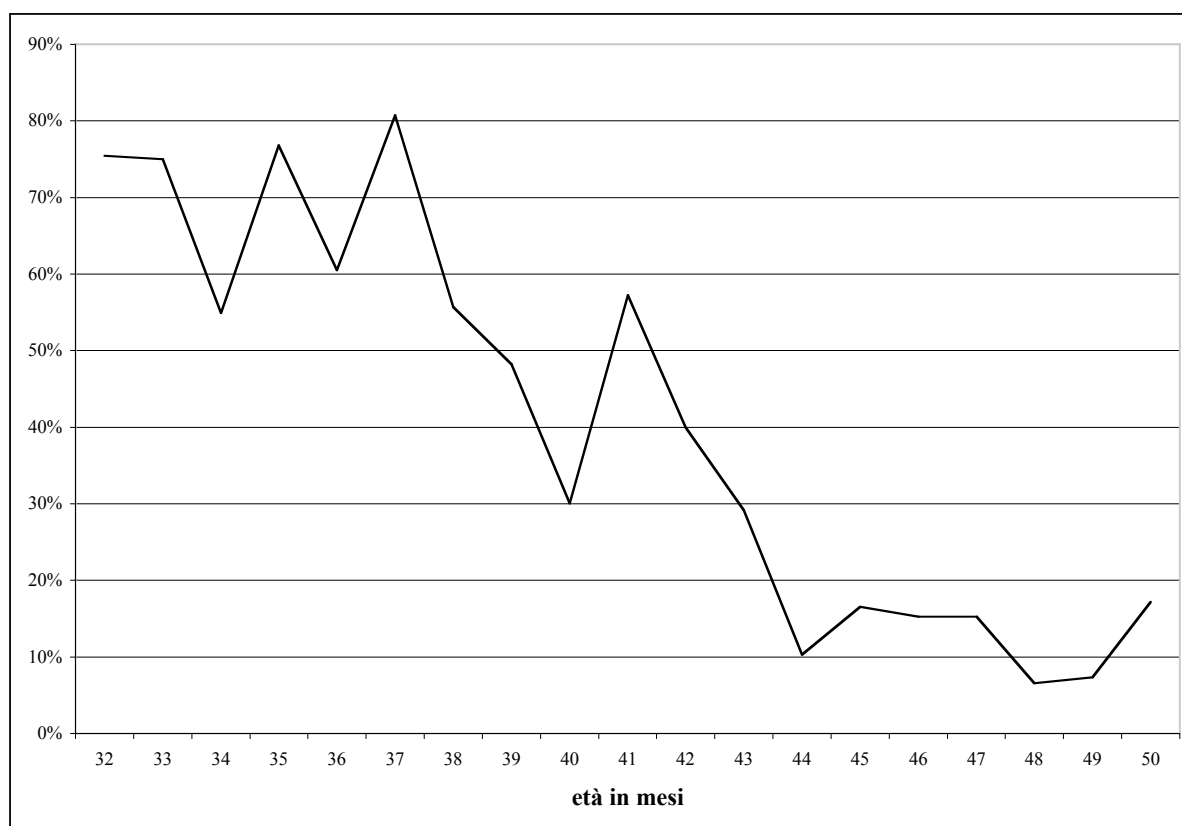
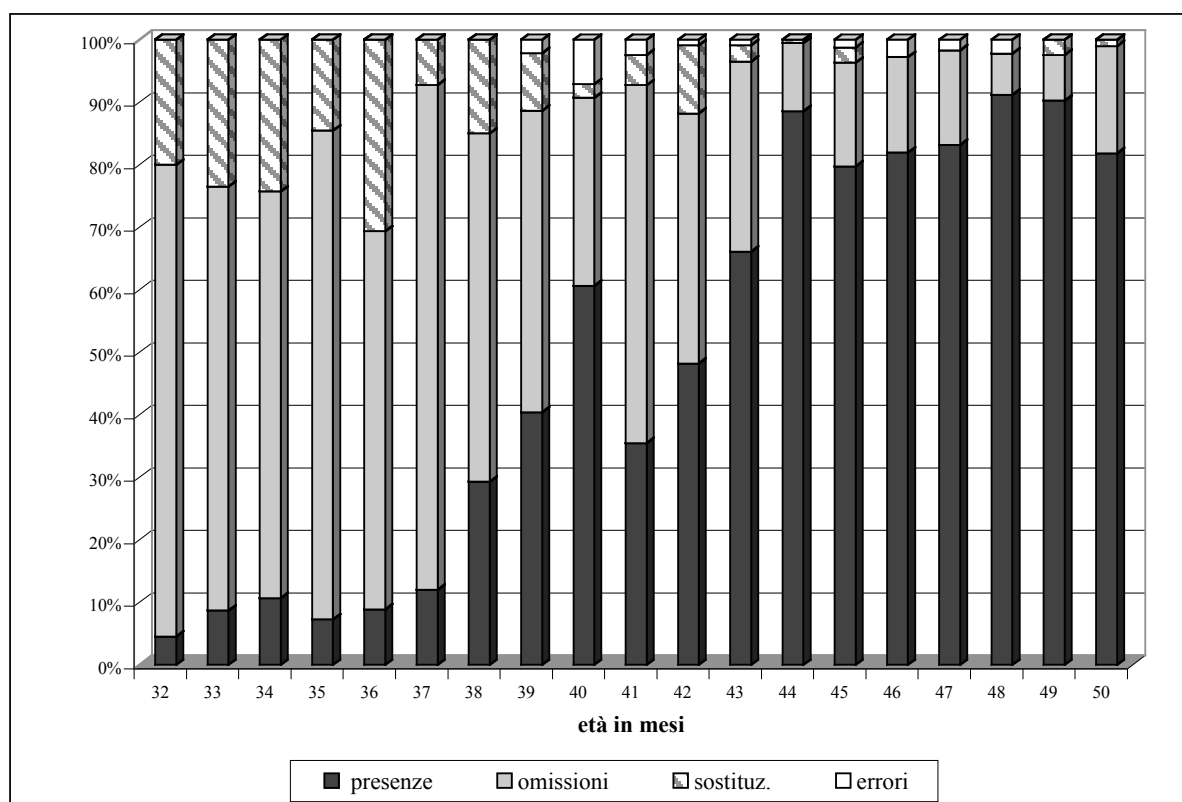
Figura 9: Omissione dell'articolo determinativo e indeterminativo

Figura 10: Evoluzione degli articoli

Sulla base del rapporto reciproco tra presenze, omissioni e sostituzioni, è possibile identificare i quattro periodi proposti da Cipriani et al. (1993).

Fase 1 (fino a 36 mesi)

L'articolo determinativo compare prevalentemente come segmento fonetico indifferenziato (*e*, *ε*). Le forme attestate nelle registrazioni sono riferite per lo più a nomi singolari. Per il plurale, invece, le attestazioni sono molto più rare e riferite solo a nomi maschili. Raro, ancora, l'articolo indeterminativo.

Fase 2 (da 37 a 40 mesi)

Questo periodo è caratterizzato dal calo delle omissioni e dalla crescita proporzionale di forme standard e di sostituzioni. I SFI sono ancora prevalenti rispetto alle approssimazioni fonetiche. Compaiono anche le prime forme al plurale (*l'*), riferite sia al maschile che al

femminile. Ancora scarsa la presenza degli articoli indeterminativi. A partire dai 39 mesi compaiono alcuni errori di tipo morfologico:

- (8) *il* → *la*: la treno, la formaggio (39 - 40 mesi);
la → *il*: il tigre, il scopa, il zanzara, il noce (= frutto), il luna; il tigre (40 - 41 mesi)

Fase 3 (da 40 a 43 mesi)

In questa fase si nota una caduta netta delle omissioni; i SFI sono assenti e le approssimazioni fonetiche si riducono notevolmente. Le attestazioni del plurale riguardano esclusivamente *i*; davanti ai femminili plurali invece l'articolo è ancora omesso. Tra gli articoli indeterminativi, è ben attestato *un*. In questo periodo si verificano ancora alcuni errori di tipo morfologico:

- (9) *il* → *la*: la latte (42 mesi)

ed altri legati alla distribuzione fonetica:

- (10) *lo* → *il*: il zaino (40 mesi)
l' → *il*: il aeleo ('aereo') (40-41 mesi)
lo → *il*: il zucchero (40-41 mesi)

Fase 4 (da 43 mesi)

Gli elementi che caratterizzano questa fase sono la netta diminuzione delle omissioni (al di sotto del 25% del totale dei contesti), l'assenza delle forme sostituite e la frequenza di quelle standard. Si estende anche l'uso degli articoli plurali. Per quanto riguarda gli indeterminativi, in questa fase l'uso si generalizza. La percentuale di forme corrette raggiunge e supera l'80% delle occorrenze; gli errori, in questa fase, sono meno frequenti:

- (11) *la* → *il*: il salsiccia (46 mesi); il collana (47 mesi)
il → *la*: la vapore; la frullatore, la formaggio (da 43 a 46 mesi)
- (12) *lo* → *il*: il zucchero (46 - 48 mesi)
gli → *i*: i gnocchi (46 mesi)
 (distribuzione fonetica)

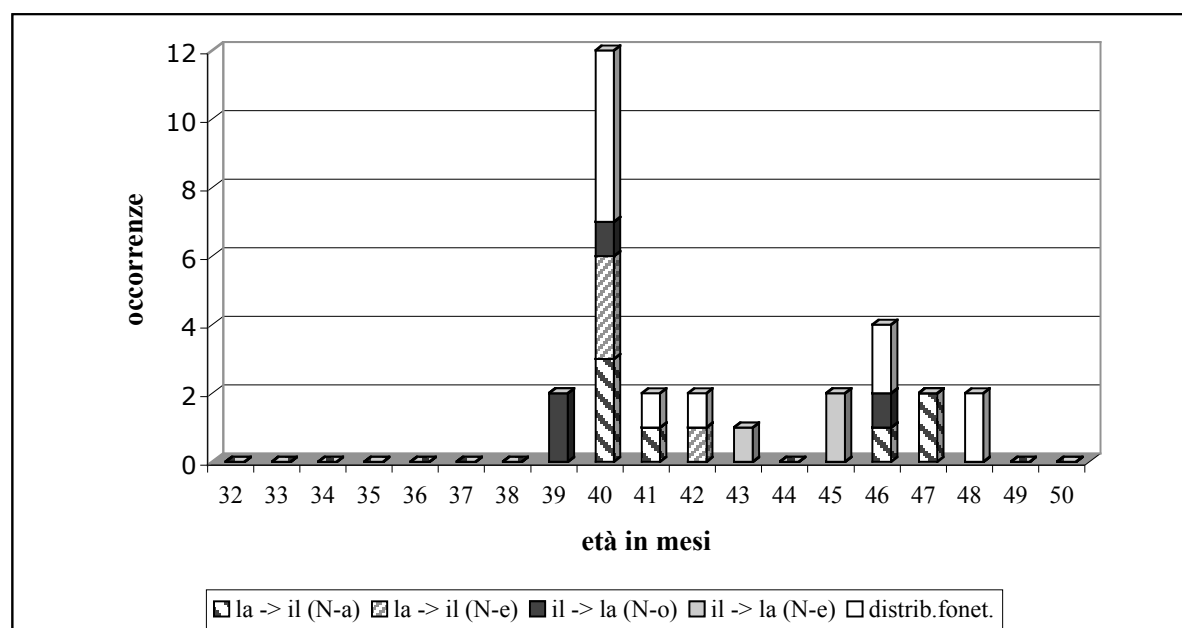
6.1.4.3 OSSERVAZIONI GENERALI SUGLI ERRORI

Risulta difficile fare un discorso generale sulle deviazioni nell'uso dell'articolo; il numero di errori rilevati sul totale delle registrazioni è, infatti, esiguo: in totale 29 occorrenze, contrapposte a 1202 forme corrette (2,4%).

Si può comunque osservare che il tipo di errore più frequente riguarda la distribuzione fonetica di *il* per *lo* o *l'* davanti a nomi maschili (37,9%), seguito dalla sostituzione di *il* a *la* davanti a nomi femminili terminanti per *-a* (24%); pochi gli errori di genere con nomi terminanti in *-e* (13,7% e 10,3% rispettivamente per *il* e per *la*). Il restante 13,7% infine riguarda la sostituzione di *la* a *il* davanti a nomi maschili terminanti in *-o*.

Il grafico della fig. 11 rappresenta la situazione appena descritta:

Figura 11: Errori articoli



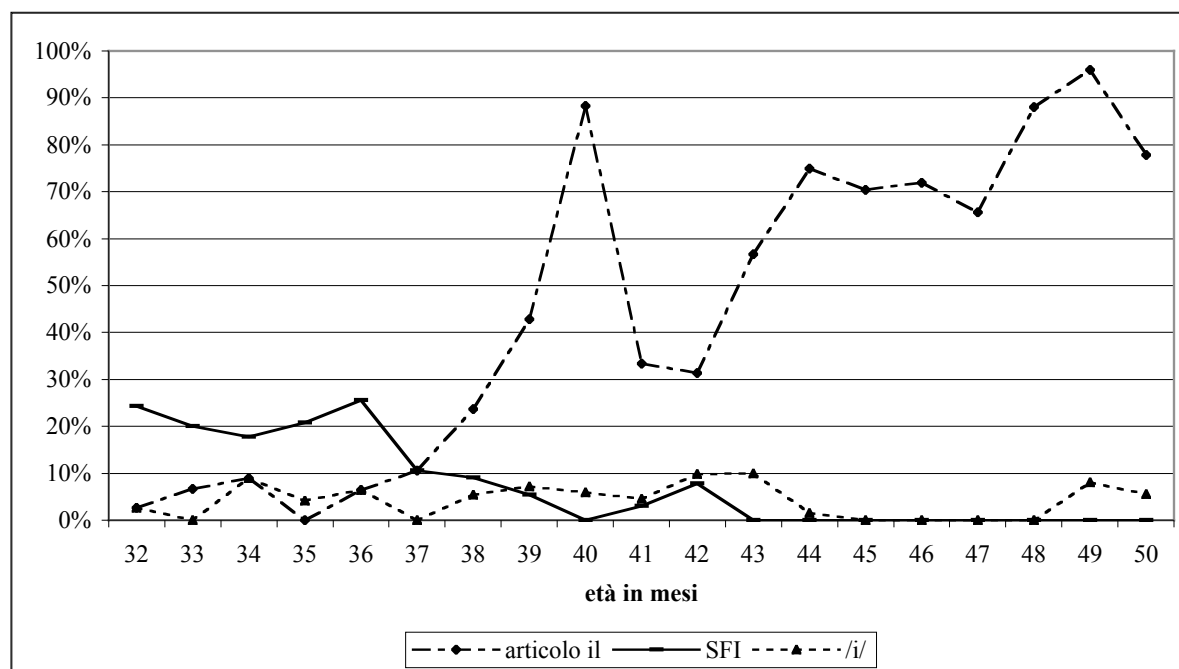
6.1.4.4 EVOLUZIONE DELLE SINGOLE FORME

Evoluzione di *il*

Come possiamo notare sulla fig.12, fino a 37 mesi le sostituzioni prevalgono sulle forme standard, mentre la tendenza s'inverte a partire dal 38° mese. In questa fase le

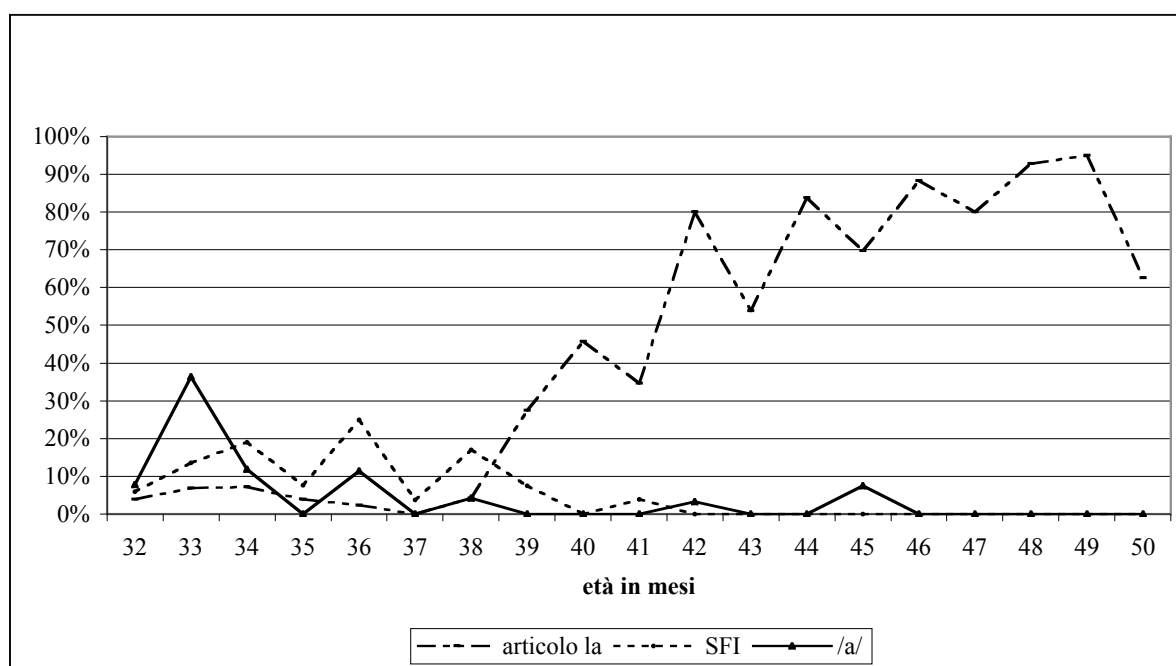
approssimazioni fonetiche sono prevalenti rispetto ai SFI. Dal 43° mese, invece, l'uso della forma compiuta supera il 75% delle occorrenze nei contesti obbligatori.

Figura 12: Evoluzione articolo *il*



Evoluzione di *la*

Analogamente a quanto osservato per l'articolo *il*, l'uso sistematico di *la* in corrispondenza al linguaggio adulto si attua a partire dal 38° mese, momento a partire dal quale sia i SFI che le approssimazioni fonetiche decrescono progressivamente.

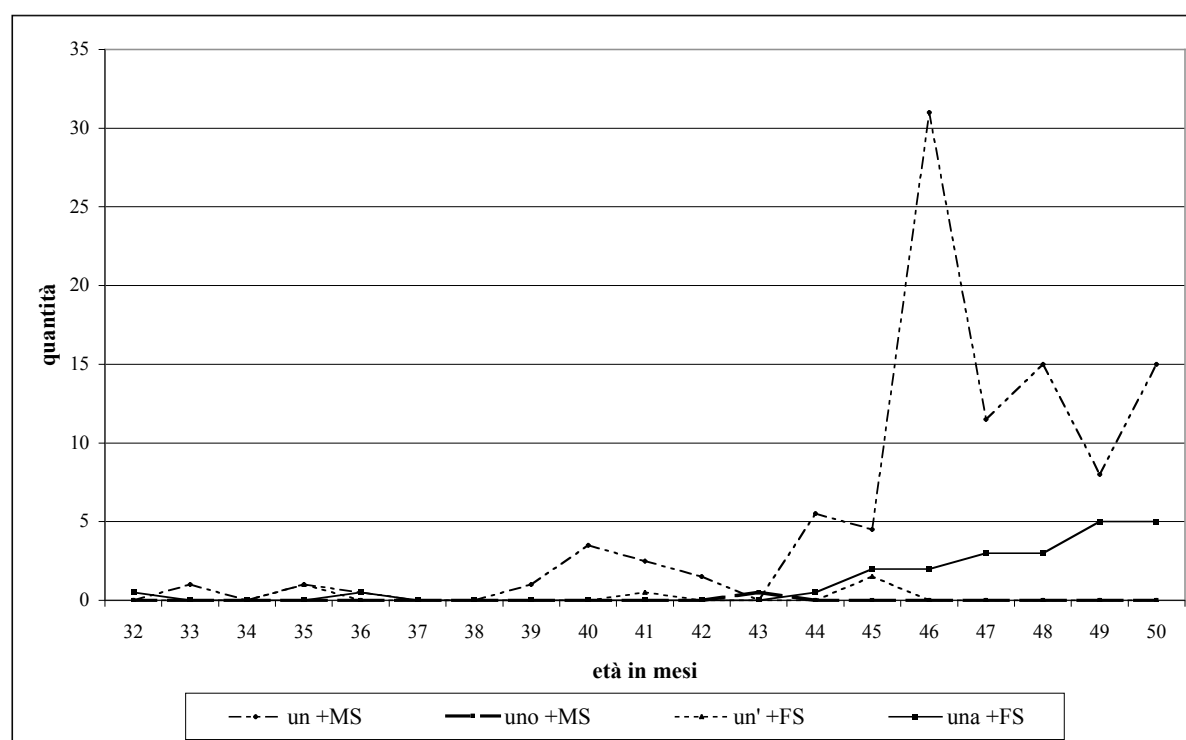
Figura 13: Evoluzione articolo *la*

Dall'analisi delle fasi sopra descritte si può notare come l'acquisizione degli articoli sia graduale e complessa. La prima protoforma acquisita è il femminile (*l*)*a*, morfologicamente trasparente in quanto associata in genere a parole terminanti in *-a*, che viene gradualmente sostituita dalla forma standard *la*, contemporaneamente all'acquisizione di *il*. Tra l'acquisizione di *il* e *la* non si osserva un grande scarto temporale; ciò può essere dovuto al fatto che le registrazioni di Marco avvengono ad un'età più avanzata rispetto ai bambini studiati in altre ricerche. All'età di circa 39 mesi compaiono i primi errori di assegnazione del genere, sia nella generalizzazione del primo articolo acquisito (*la*), sia nell'applicazione dell'articolo maschile meno "trasparente" a nomi femminili, pur sempre in numero assai ridotto. L'allomorfo *lo* è l'ultima forma dell'articolo singolare ad essere acquisita, con vari errori dovuti alla distribuzione fonologica. Al plurale notiamo una preferenza per il maschile *i* sull'altrettanto "trasparente" femminile *le*, che si afferma con un breve scarto temporale ed è presente anche con la forma *l'* davanti a nomi iniziati per vocale (*l'olive*), in corrispondenza con l'input adulto (varietà senese). L'allomorfo *gli* è acquisito successivamente (a partire dai

44 mesi) ed è sostituito spesso dalla forma *l'* davanti a nomi iniziati per vocale (*l'omìni*), anche in questo caso in corrispondenza con l'input adulto²².

Per quanto riguarda gli articoli indeterminativi, essi vengono acquisiti in un secondo momento; a partire dall'età di 39 mesi, la forma maschile *un* diviene stabile ed è ampiamente attestata a partire dal 43° mese, mentre *una* compare più tardi (a partire dal 44° mese)²³. *Uno* è molto raro nel corpus²⁴ e non si hanno errori di sostituzione con *un*; poco frequenti infine gli scambi tra *un* e *una*.

Figura 14: Articoli indeterminativi



Alcuni errori annotati negli appunti sono interessanti per verificare il processo di acquisizione:

²² In totale si hanno 6 occorrenze di *gli*, 12 di *l'* davanti a nomi maschili plurali e 3 di *l'* davanti a nomi femminili plurali.

²³ Lo scarto tra la comparsa di *un* e *una* appare abbastanza strano, data la compresenza di nomi maschili e femminili nelle produzioni. Una possibile spiegazione potrebbe ipotizzare lo svantaggio di *una*, in quanto fonologicamente più pesante.

²⁴ *Uno* è presente anche come numerale e nel significato di 'una volta':

MAR: uno lego! (= ancora una volta il lego) (esempio tratto dagli appunti).

- (13) *l'*: la l'acqua (3;4)
 la l'unghia (4;1.10)
 (14) *una*: io voglio una la banana (3;7)

In entrambi i casi i nomi erano stati acquisiti dapprima assoluti, senza alcun articolo (*acqua*, *banana*); successivamente con l'aggiunta dell'articolo determinativo si è avuto un fenomeno di univerbazione²⁵.

6.1.5 CONCLUSIONI

I risultati dell'analisi sul corpus di Marco confermano le osservazioni di altri autori sulla precoce sensibilità del bambino di fronte ad elementi linguistici privi di chiaro contenuto semantico e trasparenza. Dall'osservazione dell'evoluzione dei segnaposto monosillabici si può notare che l'acquisizione della funzione astratta 'Determinante' sembra precedere l'acquisizione delle varie realizzazioni morfofonemiche. Il bambino quindi

«sarebbe sensibile a certe proprietà astratte della lingua prima ancora di padroneggiare le specifiche competenze morfofonologiche o, addirittura, alcune proprietà semantiche ad esse associate» (Cipriani et al. 1993:156).

Confrontando ancora i dati con quelli di altri corpora, si può osservare un certo ritardo nella caduta delle omissioni; questo può essere spiegato in parte con il bilinguismo, a causa dell'interferenza del tedesco, in parte con il fatto che i dati del corpus di Marco tengono conto anche degli articoli indeterminativi (presenze e omissioni), che vengono generalmente acquisiti in un secondo momento.

²⁵ Da notare che nel caso di *acqua* e *banana* il fenomeno è stato circoscritto ad un periodo molto limitato; *lunghia* invece è stato presente molto a lungo.

6.2 LA FUNZIONE FOCALIZZANTE DELLA COSTRUZIONE *A* + NOME

6.2.1 L'ACCUSATIVO PREPOSIZIONALE IN ITALIANO

Prima di analizzare le forme rinvenute nel parlato spontaneo di Marco, è necessario fare una breve introduzione sulla presenza di questa costruzione nel parlato adulto.

L'accusativo preposizionale (in seguito aAcc) è una costruzione presente in italiano soprattutto nei dialetti centro-meridionali e insulari. La sua funzione è quella di marcare in modo esplicito alcuni oggetti. I tratti comuni a questi oggetti sono [+umano, +definito]. Tale marcatura è una strategia morfologica la cui funzione è di evidenziare questi oggetti atipici, che, se preposti al verbo, verrebbero altrimenti identificati come soggetti.

Negli ultimi decenni si è notato un diffondersi degli aAcc in Toscana e nell'Italia settentrionale, almeno nel parlato informale e in un insieme di contesti piuttosto ristretto.

- (1) *A te, non ti vogliamo.*
A me, non mi hanno invitato.
A te, ti ho già visto.
 (Benincà et al. 1988: 155-156)

L'esempio seguente riporta un dialogo tra due personaggi letterari:

- (2) “Mio buon padre,” alzava allora il dito Baudolino, “ma tu mi stai trattando come se fossi uno della tua famiglia, eppure ieri vivevo tra lo strame. E allora?”
 “E allora se voglio, io, a te ti faccio anche duca, perché io sono l'imperatore e posso nobilitare chiunque per mio decreto.”
 (U. Eco, *Baudolino*, Bompiani 2000: 50)

I tratti comuni che possiamo notare in questi esempi sono: a) gli oggetti sono costituiti da pronomi deittici (preferibilmente singolari); b) sono dislocati a sinistra; c) sono ripresi da un pronome atono; d) si trovano in posizione preverbale.

Come osserva Benincà (1986: 74-75), con i verbi psicologici del tipo *convincere*, *disturbare*, *preoccupare*, *soddisfare*, ecc., l'oggetto tende a comparire marcato con *a* anche nel caso nomi, e questo non solo nel parlato, ma anche nello scritto.

- (3) *A Giorgio, questi argomenti non l'hanno convinto.*

A causa delle proprietà specifiche di questi verbi, infatti, l'oggetto presenta proprietà altrimenti tipiche del soggetto; non si tratterebbe quindi di un aAcc vero e proprio.

Anche qui sono determinanti: a) la posizione preverbale; b) la struttura a dislocazione con ripresa clitica.

Berretta (1989:181) osserva che

«A livello di organizzazione dell'informazione dell'enunciato, gli aACC rappresentano il più delle volte il topic di frase (non del discorso), un topic nuovo, spesso con una lieve sfumatura contrastiva».

Per quanto riguarda la natura degli oggetti che in genere vengono marcati con *a*, possiamo notare che si tratta per lo più di pronomi personali deittici, prevalentemente di 1^a persona. La 3^a persona non è esclusa, ma è più rara, così come i nomi propri (Berretta 1989:182):

- (4) *A: Mi ricordo, quando andavamo a scuola c'era la festa degli alberi, si andava a piantare un albero.*
B: A noi ci portavano solo in chiesa.

Nell'italiano parlato non mancano esempi di aACC postverbali, di registro più colloquiale rispetto a quelli preverbali:

- (5) *Ohhh!... ti piacerebbe se io ti graffiassi così a te?*
 [conv. inf.: il parlante si rivolge al gatto di casa che l'ha appena graffiato]
 (Berretta 1989:182)

L'aACC compare spesso in presenza di ellissi del verbo, ad es. nelle risposte anaforiche, oppure quando c'è un avverbio del tipo *anche/neanche* (Berretta 1989:182):

- (6) *Vi disturbo se faccio fotocopie mentre parlate?*
A me no.

Non mi hanno mai pagato.
Neanche a me.

L'aACC non è possibile con nominali riferiti ad esseri umani ma indefiniti, né tantomeno in presenza di nominali con referenti non umani, indipendentemente da definitezza e specificità (Berretta 1989:184):

- (7) ***Al vaso l'ho rotto io.*

Alle caratteristiche specifiche animatezza e definitezza/specificità si aggiunge la topicalità. Come osserva ancora Berretta

«Si tratta di oggetti sostanzialmente indipendenti dal verbo, che sembrano richiedere una marca esplicita per essere identificati appunto come oggetti; (...) È da notare che i pronomi *me* e *te* (...) sono forme già marcate come non-soggetti (...). Questa loro caratteristica tuttavia deve risultare insufficiente, e l'aggiunta di *a* dà luogo a forme ipermarchate» (Berretta 1989:185).

L'unione di verbi psicologici + oggetti umani specifici estende quindi l'uso dell'accusativo preposizionale all'italiano standard (anche scritto):

- (8) *A me colpì moltissimo il fatto che anni fa...*
[E. Scalfari, in "Venerdì di Repubblica", 10.2.89]
- (9) *Sì, a me diverte tutto quello che ha a che fare con...*
[intervento di un noto linguista a "Parola mia", Rai1]
(Berretta 1989:186)

Negli aACC, dunque, la preposizione *a* ha contemporaneamente la funzione di marca di caso e di indicatore del topic della frase. Il suo è quindi un duplice ruolo: da una parte segnala il ruolo sintattico di oggetto, dall'altra integra nella frase un nominale che altrimenti sarebbe un tema libero. Tale fenomeno è maggiormente presente nelle varietà colloquiali e informali dello standard, aspetto, questo, che fa presupporre una graduale espansione dell'uso.

6.2.2 L'USO DI *a* + NOME/PRONOME NEL CAMPIONE

La costruzione *a* + nome/pronome è largamente presente nel corpus e viene utilizzata soprattutto fino a 3;1 in vari modi e con diverse funzioni²⁶. Per l'identificazione sicura della preposizione, è rilevante la presenza del raddoppiamento fonosintattico provocato da /a/ nella parola seguente e che ricorre in tutti gli esempi citati²⁷.

Tipo a: In funzione di oggetto indiretto

Utilizzata soprattutto per chiedere un oggetto, con il significato di 'dare a'; è il solo tipo che continua ad essere presente dopo 3;1.

- (10) MAR: dai tello (‘coltello’)
 ALE: sì, tieni il coltello.
 MAR: a Marco!
 (MAR01.cha – 2;8.0)

Tipo b: Per indicare il soggetto (frase nominale)

Questa costruzione viene usata per marcare il soggetto in funzione contrastiva negli enunciati di due parole. Il sintagma verbale è assente.

- (11) ALE: devo telefonare a papi?
 MAR: a ///Marco papi!²⁸
 (MAR01.cha – 2;8.0)

Tipo c: Per indicare il soggetto (frase complessa)

In questa fase dell'acquisizione della morfologia verbale (da 2;8 a 3;1), si assiste a un aumento della complessità nel passaggio che vedrà la comparsa di forme della prima persona singolare; in questo periodo *a* funge da marca di soggetto (+umano, +definito) in presenza di forme verbali riferite alla terza persona singolare (spesso generalizzate alla seconda singolare

²⁶ Le strategie di topicalizzazione per mezzo di *a* (+ SN) non vengono normalmente descritte nei saggi sull'acquisizione. Cfr. Pizzuto e Caselli (1992), Zenti (1993), Antelmi (1997), Vezzoni Kamenar (2002), ecc.

²⁷ Poiché lì si rende con l'ortografia italiana, si è rinunciato a trascrivere il RF.

²⁸ Il segno /// indica l'accento contrastivo. Cfr. § 7.1.2

o all'infinito²⁹). Inoltre l'intonazione dà un rilievo particolare all'enunciato, specificando la funzione pragmatica (in genere contrastiva) della focalizzazione sul nominale:

(12) ALE: sai ora che si fa? Si asciugano i capelli con il fon.

MAR: a Marco xx Marco. A ///Marco mette.

(MAR06.cha - 2;10.26)

MAR: chiudi.

ALE: chiudilo te.

MAR: a ///mami chiudi. (= chiude)

(MAR07.cha - 2;11.16)

ALE: adesso si chiude.

MAR: a ///Marco chiudi. (= chiude)

(2;8.1)

(contesto: vuole che sciacqui il suo ciuccio)

MAR: a mami lavare ciuccio, acqua f(r)edda!

(2;10.2)

Tipo d: Per indicare appartenenza

Nel significato di 'essere di', raramente con *essere*³⁰:

(13) ALE: di chi è aja? ('aspirapolvere')

MAR: a ///Marco aja!

(MAR02.cha - 2;8.22)

ALE: di chi sono questi occhiali?

MAR: a mami chiali.

(MAR06.cha - 2;10.26)

(contesto: toccando il proprio orecchio)

MAR: a Marco orecchio.

(toccando il mio)

²⁹ La seconda persona singolare è generalmente acquisita (come imperativo) precedentemente alla prima persona singolare. Cfr. tra gli altri De Marco e Tonelli (1999).

³⁰ Si può notare come Marco ricorra qui ad una modalità di marcamento morfologico della dipendenza genitivale che rientra nel novero delle possibilità strutturali attestate nelle lingue romanze (come ad es. nel francese antico, in cui *a* introduce una determinazione genitivale del nominale: *filles à un duc d'Alemagne, la chambre à la pucele*). In italo-romanzo questa costruzione è limitata ai soli dialetti del Centro-meridione, ma poiché essa non appare nell'input di Marco, abbiamo solo una concordanza strutturale. Per l'uso di *a+N* cfr. Loporcaro e Limacher-Riebold (2000).

MAR: a mami orecchio.
 (toccando quello del padre)
 MAR: a papi orecchio.
 (2;10.7)

(indicando un coltello)
 MAR: *mis* tello. ('il mio (ted. sv.) coltello')
 ALE: come? (fingendo di non capire)
 MAR: a Marco tello! (indicando che è suo)
 ALE: ah, mio.
 MAR: mio, a Marco, mio³¹.
 (2;10)

MAR: a Marco gilè è questo
 (MAR09.cha – 3;0.29)

Tipo e.: Nel significato di ‘anche’

Usato fino a circa 2;11, *a* assume anche qui la funzione di focalizzatore, con dislocazione a sinistra.

(14) MAR: ///stira mami.
 ALE: stira mami?
 MAR: a ///Marco stira.
 ALE: anche Marco stira.
 (MAR02.cha – 2;8.22)

(contesto: stiamo scrivendo e disegnando)
 MAR: zile mami. ('scrive')
 MAR: a Marco zile.
 (2;9.26)

Tipo f: Come accusativo preposizionale

Compare verso i 4 anni. Le forme sono sempre riferite a un pronome personale (perlopiù *me*), in posizione postverbale e senza ripresa clitica. Non vi sono occorrenze nelle registrazioni; l'esempio seguente è stato annotato su diario, per questo motivo non compare nel computo del grafico alla fig.15:

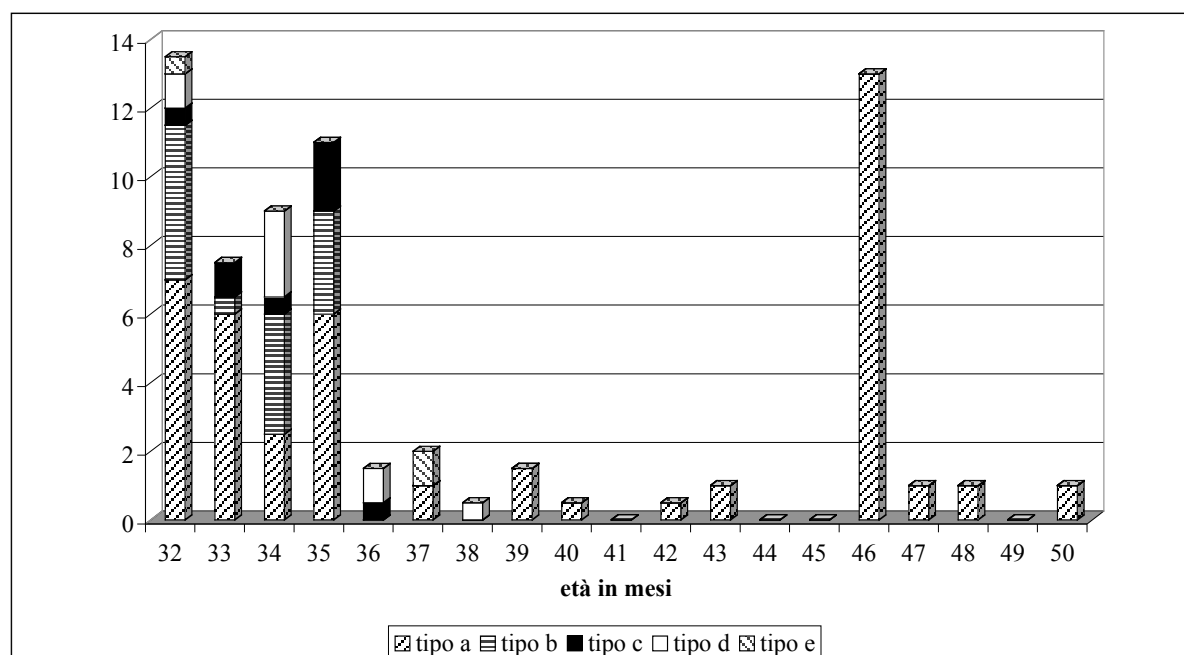
³¹ Si tratta qui di una ripetizione: a quest'epoca non erano ancora acquisiti i possessivi in italiano nella produzione spontanea.

(15) MAR: mami, guarda a me!
(4;0.21)

Nell'input adulto a cui è esposto il bambino compaiono forme del tipo *A te, ora ti prendo!* in posizione preverbale, con dislocazione a sinistra e ripresa clitica, oppure forme del tipo *Adesso ti mordo, a te!* in posizione postverbale, con dislocazione a destra e ripresa clitica.

Nel grafico seguente è schematizzata la quantificazione delle prime cinque funzioni appena delineate, utilizzando i dati provenienti dalle registrazioni (perciò, data la mancanza di occorrenze, è esclusa l'ultima funzione):

Figura 15: *a*+nome



Confrontando i dati del corpus con gli esempi di aAcc dal linguaggio colloquiale adulto riportati nel paragrafo precedente, notiamo subito una coincidenza di tratti:

- la posizione preverbale (nei tipi a-e)
- il tratto umano/specifico
- la topicalizzazione del nominale, che assume così il ruolo principale all'interno della frase.

6.2.3 EVOLUZIONE SUCCESSIVA DI *A*

Come detto precedentemente, a partire dall'età di 3;2 la preposizione *a* cessa di avere un ruolo focalizzante, per assumere funzioni analoghe a quelle del linguaggio adulto. Vi sono tuttavia alcune particolarità, come possiamo vedere nei seguenti esempi:

1) *a* seguita da un infinito:

- (16) smetti a mangiare! (= di)
(MAR13.cha – 3;3.4)
- e dopo è finito a pulire l'auto, dopo.
(MAR16.cha – 3;4.17)
- sì, è bello a tagliare.
è bello a tagliare fon.
(MAR27.cha – 3;10.20)
- e io bello a mordere il lupo.
(MAR28.cha – 3;11.9)
- non ti (= mi) piace a scalare, voglio stare a casa con mami!
(MAR29.cha – 3;11.11)

In questi esempi è possibile ipotizzare un'interferenza dal tedesco (costruzione *zu* + infinito).

2) *a* in sostituzione di altre preposizioni

- (17) smetti a mangiare! (= di)
(MAR13.cha – 3;3.4)
- il tunnel, treno va a tunnel. (= nel)
(MAR16.cha – 3;4.17)
- dove andiamo, a Heinz? (= da)
anche alla (parruc)chiera non (= dalla)
fa male la cinnóla. ('signora')
(MAR23.cha – 3;8.0)

andiamo dopo a Respondek? (MAR29.cha – 3;11.11)	(= da)
no, fai a te. (MAR27.cha – 3;10.20)	(= da)
a vacanze. (MAR29.cha – 3;11.11)	(= in vacanza)

6.2.4 CONCLUSIONI

La preposizione *a* svolge qui un ruolo importante nella fase dell'acquisizione della morfologia verbale e nella sistematizzazione nell'ordine dei sintagmi all'interno dell'enunciato. Per l'acquisizione della sintassi, tale funzione è principalmente quella di disambiguare l'input fornendo un'indicazione supplementare sull'esperienza, quando il verbo non è ancora coniugato con il relativo soggetto; all'interno della struttura dell'enunciato, invece, *a* ha una funzione soprattutto contrastiva e topicalizzante. In entrambi i casi si rivela come un'importante strategia utilizzata dal bambino per la costruzione della propria grammatica. La preferenza personale accordata da Marco a questa preposizione risulta chiara anche quando le funzioni disambiguanti e focalizzanti non sono più attuali: la presenza in luogo di altre preposizioni ne prolunga il ruolo primario svolto precedentemente.

6.3 L'ACQUISIZIONE DELLE PREPOSIZIONI

L'analisi dell'acquisizione delle preposizioni può fornire molte informazioni sull'evoluzione dell'acquisizione stessa, contribuendo

«alla definizione dei rapporti concettuali tra il piano concettuale e quello linguistico, in particolare, alla identificazione dei meccanismi di proiezione tra questi due piani. La preposizione e il sintagma retto da essa rappresentano infatti la codificazione linguistica di un rapporto semantico-concettuale tra un 'evento' o uno 'stato' (espresso dal predicato verbale) e un 'partecipante' (espresso dal nominale retto)».

(Cipriani et al. 1993:99).

Lo studio dell'acquisizione delle preposizioni offre quindi la possibilità di indagare sullo sviluppo della competenza sintattica e semantica.

Tuttavia si presentano varie difficoltà nella definizione degli scopi. Innanzitutto il problema della categorizzazione: cosa definisce la categoria astratta delle preposizioni sui vari piani di analisi grammaticale? In generale nella maggioranza degli studi abbiamo una vaghezza dei criteri che non ci aiuta a trovare una risposta unica (che, molto probabilmente, non esiste). Difficile, infatti, stabilire relazioni semantiche che definiscano le preposizioni in maniera univoca; altrettanto difficile la ricerca di concetti primitivi associati alle preposizioni (ad es. la definizione di *in* come «inclusione», che si viene a scontrare con locuzioni del tipo *vasellame in oro*)³². Trattandosi poi di materiale prodotto da bambini nella fase di acquisizione del linguaggio, si profilano ulteriori quesiti riguardanti l'interpretazione dei dati.

Nell'esempio

(1) È andato in treno

come definire il tratto [\pm Locativo]? Chiaramente *in treno* nella grammatica adulta ha un significato di mezzo, ma possiamo escludere che il bambino lo interpreti anche come locativo? Un'osservazione simile può essere fatta in presenza di enunciati come

(2) Vado a mangiare.

In generale si possono osservare comportamenti assai diversi nei vari bambini; in alcuni l'acquisizione delle preposizioni (spesso congiuntamente a quella degli articoli) avviene con un certo ritardo, il che fa pensare al collegamento con lo stadio generale di maturazione (cfr. Antelmi 1997:108). In genere si assiste comunque ad una gradualità nell'acquisizione, sia delle forme che delle funzioni collegate.

6.3.1 TIPI DI PREPOSIZIONE

Per l'analisi quantitativa non è stato effettuato il computo delle omissioni, in quanto troppo arbitrario stabilire se di vera omissione si tratti e, in tal caso, a quale preposizione ci si debba riferire. Un enunciato esemplificativo è il seguente:

³² Per la natura simbolica delle preposizioni e del linguaggio in genere cfr. tra gli altri Weinrich (1978a–b), Lakoff e Johnson (1980), Bottari (1985), Langacker (1987).

- (3) ALE: e com'è andato papi a lavoro?
MAR: auto papi.
(MAR02.cha, 2;8.22)

In questo caso la preposizione mancante potrebbe essere *in* oppure *con*; o ancora l'omissione potrebbe riguardare altri elementi del tipo “ha preso l'auto”, nel qual caso non ci sarebbe omissione di preposizione. Per evitare quindi interpretazioni arbitrarie, nel computo si sono analizzate soltanto le presenze e gli errori d'uso, senza riferirsi alla totalità dei contesti.

Per quanto riguarda l'analisi di tipo qualitativo, le preposizioni sono state classificate in base alle seguenti categorie di distribuzione sintattica, secondo i criteri di Cipriani et al. (1993):

a) Preposizioni selezionate/non selezionate dal verbo:

Le preposizioni selezionate introducono argomenti (obbligatori o non) previsti dall'entrata lessicale del verbo; es.: *dài a mami* (*a mami* = argomento obbligatorio); *andiamo in casa* (*in casa* = argomento selezionato, ma non obbligatorio). Le preposizioni non selezionate svolgono un ruolo autonomo all'interno dell'enunciato, introducendo un sintagma preposizionale (o avverbiale di tipo preposizionale) aggiunto. Es: *prendi il treno per il tunnel*. La differenziazione tra i due tipi indica un livello diverso di maturazione nell'acquisizione.

b) Preposizioni come espansioni del sintagma nominale:

Sono state classificate in una categoria a sé, in quanto la loro evoluzione segue tempi diversi.

c) Preposizioni usate con l'infinito

Tali preposizioni dovrebbero essere considerate piuttosto come complementatori, anziché come vere e proprie preposizioni. Il loro è quindi un ruolo particolare.

d) Preposizioni presenti nelle strutture copulari

Poiché il loro uso è indipendente dalle proprietà di selezione di entità predicative, sono state conteggiate a parte. La sequenza ‘preposizione + sintagma nominale’, infatti, svolge la funzione di predicato.

Per tutte le categorie sopra esposte sono stati considerati soltanto gli enunciati completi del bambino, escludendo indicazioni più precise per enunciati del tipo risposta/completamento/imitazione.

e) Preposizioni locative/non locative

Preposizioni classificate in base alla presenza/assenza del tratto [\pm Locativo].

f) Preposizioni focalizzanti

Sono preposizioni che focalizzano il sintagma nominale (in funzione spesso di agente o soggetto); nel caso specifico si tratta della preposizione *a*.

g) Preposizioni non classificabili

Si tratta di preposizioni presenti in contesti incompleti, la cui funzione sintattica non è identificabile.

6.3.2 PERIODI DI SVILUPPO

Cipriani et al. (1993) individuano due diversi periodi nell'acquisizione delle preposizioni:

Primo periodo: caratterizzato da un numero elevato di omissioni e sostituzioni (con grande varietà inter e intraindividuale) e poche forme (soprattutto *a*, *in*, *con*) che sembrano sottostare a restrizioni d'uso: per *a*, contesti in cui è presente il verbo *dare* o un verbo di moto; per *in*, contesti in cui sono presenti i tratti [+Selezionato] e [+Locativo]. Tali forme si trovano quasi esclusivamente in contesti di risposta o completamento del turno dell'interlocutore adulto. Rare le occorrenze all'interno dei sintagmi nominali, nelle strutture copolari e davanti a infinito.

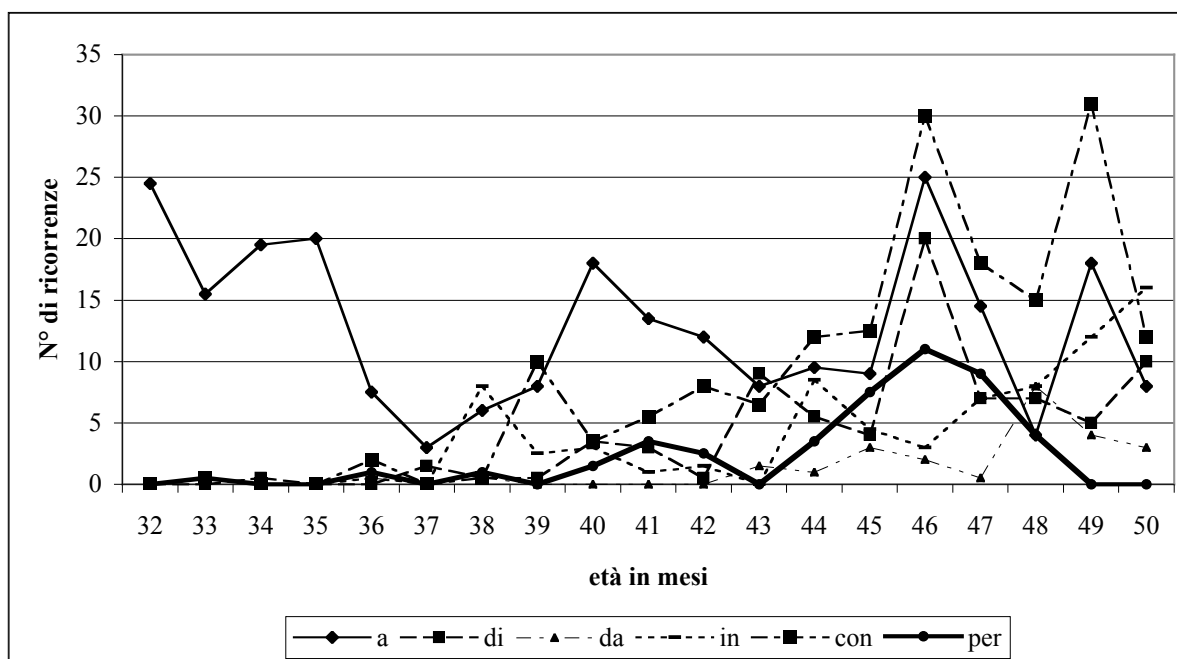
Secondo periodo: è caratterizzato dall'inversione del rapporto tra presenze e omissioni a favore delle presenze e dalla comparsa degli errori di specificazione semantica. Compaiono nuove preposizioni e vengono estesi gli usi di quelle già presenti. Presentano una crescente frequenza d'uso *su*, *per*, *con*, *di*, *da*. In questa fase si sviluppa anche l'espansione del nucleo nominale, con la comparsa di sintagmi preposizionali in funzione di modificatori (possesso, comparativo, specificazione). Diventano d'uso comune i sintagmi preposizionali nelle strutture copolari e l'impiego dell'infinito retto da preposizione (soprattutto *a* e, più tardi, *per*; *di* non compare invece nei corpus esaminati).

6.3.3 LE PREPOSIZIONI NEL CORPUS DI MARCO

Data l'età abbastanza avanzata di Marco all'inizio della presente analisi, i dati raccolti si riferiscono soprattutto al secondo periodo individuato da Cipriani et al. (1993).

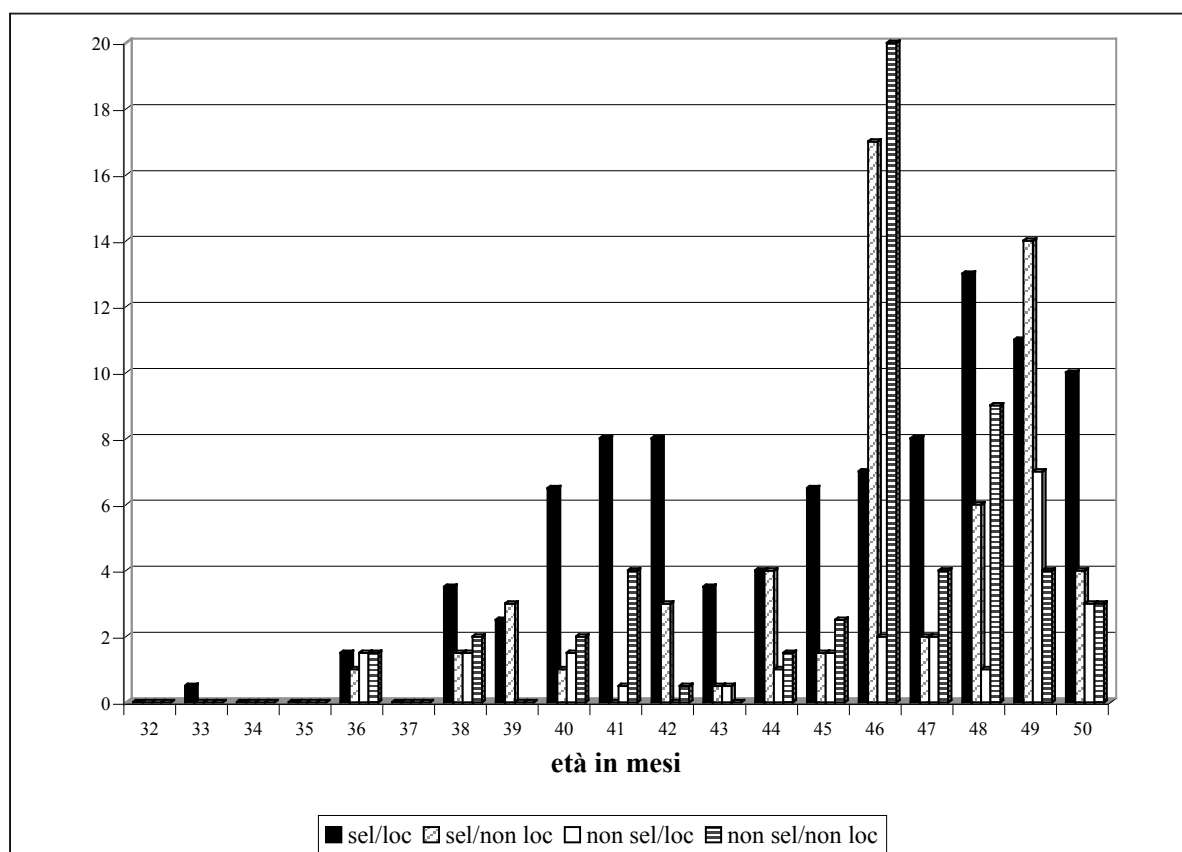
Nella fig. 16 è quantificata la presenza delle preposizioni nel corpus:

Figura 16: Preposizioni



La preposizione *a* è favorita, nel suo emergere precoce, dal corpo fonico ridotto e dal fatto di costituire una transizione minimale da SFI e segnaposto.

Nella fig. 17 si può seguire l'evoluzione delle preposizioni rette da verbi, in base alla presenza/assenza dei tratti Selezionato e Locativo:

Figura 17: Evoluzione preposizioni (con verbi)

All'interno del corpus è possibile individuare tre diverse fasi:

Fase a): da 32 a 35 mesi (corrispondente in parte al periodo 1) di Cipriani et al. 1993)

La prima preposizione ad essere usata attivamente è *a*, già all'epoca della prima registrazione (32 mesi). L'uso prevalente, in questa fase, è quello esemplificato dall'enunciato seguente:

- (4) ALE: adesso mettiamo la spina.
 MAR: a Marco spina.
 (MAR01.cha – 2;8)

Come si può notare, la funzione di *a* è qui topicalizzante (v. § 6.2.2). Di *a* si hanno anche usi con tratto [+Locativo]. Fino a 35 mesi, per le altre preposizioni si registrano invece presenze sporadiche. Pochissimi gli esempi di preposizioni rette da verbo, rare le espansioni

del sintagma nominale. Qui di seguito diamo alcuni esempi d'uso nei vari contesti; nell'esposizione dei dati si segue il modello di Cipriani et al. (1993):

[- LOCATIVO]

a

(32 mesi) ALE: a chi telefoni?
MAR: a Berta.
(MAR01.cha – 2;8.0)

***a* topicalizzante:**

(32 mesi) ALE: vuoi telefonare a papi?
MAR: a ///Marco papi!
(MAR01.cha – 2;8.0)

(33 mesi) ALE: stira mami?
MAR: a ///Marco stira.
(MAR02.cha – 2;8.22)

con

(33 mesi) ALE: ecco, ora funziona.
MAR: ae pulire Marco.
ALE: eh?
MAR: pulire.
ALE: piccolo aja. ('aspirapolvere')
MAR: con aja pulire.
(MAR04.cha – 2;9.27)

di

(34 mesi) MAR: di Marco # sedia.
(MAR06.cha – 2;10.26)

da

(34 mesi) MAR: da Martin # sedia Martin. (regalo di M.)
(MAR06.cha – 2;10.26)

[+ LOCATIVO]

a

(32 mesi) MAR: a posto mella. ('caramella')
(MAR01.cha – 2;8.0)

(35 mesi) ALE: dov'è Fabio?
MAR: a nanna Fabio.
(MAR07.cha – 2;11.16)

in

(33 mesi) MAR: metti nel tubo, metti tubo.
(MAR04.cha – 2;9.27)

[SINTAGMA NOMINALE]

(34 mesi) ALE: di chi sono questi occhiali?
MAR: a ///mami occhiali.
(MAR06.cha – 2;10.26)

Fase b): da 36 a 40 mesi

In questa fase si hanno ancora pochi esempi di *a* topicalizzante, che si fanno via via più rari a partire dai 37 mesi. Vengono usate attivamente le preposizioni *di*, *in*, *con* e *per*. Non molto frequenti le espansioni nominali (soprattutto per indicare appartenenza); vari gli esempi di costruzioni con l'infinito (retto da *a*, *per*) e le strutture copulari. Iniziano a presentarsi strutture con preposizioni rette da verbo, soprattutto con argomenti selezionati e il tratto [+Locativo]. Abbastanza rari, ancora, gli errori.

[- LOCATIVO]***a***

(36 mesi) ALE: è di mami o di Marco?
MAR: a Marco.
(MAR08.cha – 3;0.8)

(36 mesi) MAR: a Marco gilè è questo
(MAR09.cha – 3;0.29)

a topicalizzante:

- (36 mesi) MAR: butta via.
 ALE: butto via?
 MAR: a Marco butta via.
 (MAR08.cha – 3;0.8)

da

- (38 mesi) MAR: questo è da Beat.
 (MAR12.cha – 3;2.25)

con

- (36 mesi) MAR: taglia co(n) le fobbili. ('forbici')
 (MAR08.cha – 3;0.8)
 MAR: ae preso con me in cantina miao.
 (MAR09.cha – 3;0.29)
 MAR: e dopo puliamo con aja, eh?
 (MAR09.cha – 3;0.29)

- (38 mesi) MAR: poi co(n) la pila funziona.
 (MAR12.cha – 3;2.25)

per

- (38 mesi) MAR: ap(r)ire per favore.
 (MAR12.cha – 3;2.25)
 MAR: pe(r) il cell(ul)ale.
 (MAR12.cha – 3;2.25)
- (40 mesi) MAR: prendi il treno per il tunnel.
 (MAR16.cha – 3;4.17)

[+ LOCATIVO]**a**

- (38 mesi) MAR: io prendo a posto.
 (MAR11.cha – 3;2.2)
 MAR: fatto male a cosce.
 (MAR12.cha – 3;2.25)
 MAR: va a scuola Beat.
 (MAR12.cha – 3;2.25)

in

- (38 mesi) MAR: andiamo in ufficio.
 (MAR11.cha – 3;2.2)
 MAR: non fale (‘fare’) bumbum nel fax.
 (MAR12.cha – 3;2.25)

per

- (36 mesi) MAR: per terra.
 (MAR09.cha – 3;0.29)

SINTAGMA NOMINALE***di***

- (38 mesi) MAR: lì, p(r)endi spina del ce(ll)ulale.
 (MAR12.cha – 3;2.25)
 MAR: mami di Simi.
 (MAR11.cha – 3;2.2)

con

- (39 mesi) MAR: no, non buono il formaggio con buchi.
 (MAR13.cha – 3;3.4)

COPULARI**[+ LOCATIVO]*****a***

- (38 mesi) MAR: bicicletta è a posto.
 (MAR11.cha – 3;2.2)

in

- (38 mesi) MAR: è in casa fo(r)se il ce(ll)ulale.
 (MAR12.cha – 3;2.25)

[- LOCATIVO]***a***

- (36 mesi) MAR: a Marco gilè è questo.
 (MAR09.cha – 3;0.29)

di

- (38 mesi) MAR: questo è di mami.
(MAR12.cha – 3;2.25)

da

- (38 mesi) MAR: questo è da Beat.
(MAR12.cha – 3;2.25)

INFINITI***a***

- (38 mesi) MAR: è andato a p(r)endele in cantina valigie, cantina.
(MAR11.cha – 3;2.2)
- (39 mesi) MAR: come fa a chiudere?
(MAR14.cha – 3;3.19)
MAR: aiuti a mettere il pigiama?
(MAR14.cha – 3;3.19)
- (40 mesi) MAR: è andato a mangiare (ris)torante.
(MAR16.cha – 3;4.17)

per

- (36 mesi) MAR: aja per pulire, aja.
(MAR12.cha – 3;2.25)
- (40 mesi) MAR: tavolo per mangiare
(MAR16.cha – 3;4.17)

ERRORI

- (36 mesi) MAR: con piccolo aja è be. a pulire. (= è bello pulire)
(MAR08.cha – 3;2.25)
- (39 mesi) MAR: smetti a mangiare.
(MAR13.cha – 3;3.4)
- (40 mesi) MAR: bimbo di camera. (= camera di bimbo)
(MAR15.cha – 3;4.3)
MAR: la borsa dil telefono sta qui.
(MAR15.cha – 3;4.3)
MAR: il treno non va a tunnel.

(MAR16.cha – 3;4.17)

MAR: e dopo è fenito (= finito) a pulire l'auto.

(MAR16.cha – 3;4.17)

(41 mesi) MAR: e io ho p(r)eso cavallo pe(r) l'acqua. (= l'acqua per il cavallo)

(MAR17.cha – 3;5.0)

MAR: fai a ccasa. (= disegna una casa)

(MAR18.cha – 3;5.18)

Fase c): da 41 a 50 mesi

In questa terza fase tutte le preposizioni (comprese *da* e *su*) sono usate attivamente. Si nota una significativa estensione negli usi delle preposizioni già presenti nelle fasi precedenti: ad esempio, *a* accompagna argomenti selezionati da verbi come *mettere*, *fare*, *chiedere*, ed altri; compare la locuzione *un po' di*, mentre significativa è l'estensione di *con*, associata a verbi e locuzioni come *parlare*, *finire*, *fare piano*, ecc. Per quanto riguarda *da*, l'uso è ancora limitato alle espressioni indicanti statività o direzione (con luoghi e persone) o a espressioni come "*da solo*". L'infinito è retto in genere da *a* e *per*, ma si hanno anche alcune costruzioni con *di* e *da*. Si segnala un costante aumento delle strutture che contengono preposizioni rette da verbo, con una distribuzione in tutte le categorie. Compaiono in maniera significativa errori di specificazione semantica, in parte attribuibili all'interferenza con il tedesco, ed errori nelle preposizioni articolate (*a il, dil, dilla, dii, nil, nilla*).

[- LOCATIVO]

a

(43 mesi) MAR: a foto! a foto un bacio. (= alla macchina fotografica)

(MAR22.cha – 3;7.21)

ALE: devi comprare una nuova giacca. con Martin.

MAR: a Martin?

ALE: no, per te. Martin ti compra la giacca.

(MAR23.cha – 3;8.0)

(44 mesi) M: io metto al cetole ('registratore') l'occhiali, guarda.

(MAR24.cha – 3;8.21)

(46 mesi) MAR: tu fai a me il caffè.

(MAR27.cha – 3;10.20)

MAR: tu dai a me il caffè.

(MAR27.cha – 3;10.20)

MAR: qui fonziona a me, guarda.

(MAR27.cha – 3;10.20)

MAR: adesso facciamo un po' a mami col rasoio (= tagliare i capelli).

(MAR27.cha – 3;10.20)

(48 mesi) MAR: chiedi a quello, che (= se) vuole anche lo zucchero.

(MAR30.cha – 4;0.22)

di

(43 mesi) MAR: di cioccolato.

(MAR21.cha – 3;7.9)

MAR: di Kim.

(MAR21.cha – 3;7.9)

(48 mesi) MAR: perché è tutto di latte, qua, sporco.

MAR: c'è ancora un po' di sangue.

(MAR30.cha – 4;0.22)

da

(45 mesi) ALE: lo sai con chi va?

MAR: co(n) Heinz!

ALE: no.

MAR: *wo?* ('dove')

ALE: co(n) Heinz ci va quando va in montagna.

MAR: da solo o ehm... co(n) Melanie?

(MAR25.cha – 3;9.11)

con

(44 mesi) MAR: attento con coltello, mh?

(MAR23.cha – 3;8.0)

MAR: mami, devi parlare col telefono di Anna Karen.

(MAR24.cha – 3;8.21)

MAR: io ho finito col fon.

(MAR24.cha – 3;8.21)

(46 mesi) MAR: tu fai piano col camion.

(MAR27.cha – 3;10.20)

(48 mesi) MAR: allora andiamo con lo zucchero! (= cominciamo)

(MAR30.cha – 4;0.22)

per

(46 mesi) MAR: sì, va bene, mh, ma per bene.

(MAR27.cha – 3;10.20)

[+ LOCATIVO]

a

(43 mesi) MAR: lo sai, io lavoro al computer.
(MAR22.cha – 3;7.21)

(44 mesi) MAR: viene mami allo scivolo?
(MAR23.cha – 3;8.0)

da

- (44 mesi) ALE: ma Marco, dov' è Beat. dov' è Beat?
MAR: Heinz, Heinz!
ALE: da Heinz?
MAR: sì.
ALE: no. Beat è a lavorare.
MAR: no!
ALE: come no, puseli!
MAR: da Heinz. e Melanie, e Melanie, Melanie!
(MAR23.cha – 3;8.0)
ALE: senti Marco, ma da Anna Karen ci vuoi andare truccato o senza?
MAR: da Anna Karen?
(MAR24.cha – 3;8.21)
- (45 mesi) MAR: xx xx xx Beat ancora...
ALE: cosa?
MAR: ... mela.
ALE: non ho capito niente.
MAR: mela, xx da Beat.
ALE: vai a prendere ancora una mela da Beat?
MAR: sì.
(MAR26.cha – 3;9.27)
- (46 mesi) MAR: perché qua ho messo anche. questo coniglio con lo scotch.
ALE: bravo!
MAR: so (=ecco) (a)desso Glynis è qui.
ALE: non è un coniglio, Marco, è Snoopy.
MAR: eh?
MAR: Snoopy era qui, anche da Glynis.
(MAR27.cha – 3;10.20)
- (48 mesi) MAR: prima andiamo da bui. (= il lettone)
(MAR30.cha – 4;0.22)
MAR: il pigi lo mettiamo da bui.
(MAR30.cha – 4;0.22)

per

- (46 mesi) MAR: mami lèvati, perché io devo passare pe(r) la stanza.
(MAR27.cha – 3;10.20)

SINTAGMA NOMINALE***con***

- (44 mesi) MAR: non c'è il bicchiere con lo zucchero.
(MAR24.cha – 3;8.21)

per

- (47 mesi) MAR: la collana per bimbo.
(MAR29.cha – 3;11.11)

COPULARI***a***

- (42 mesi) MAR: no, mami è al lavoro.
(MAR20.cha – 3;6;22)

- (44 mesi) MAR: era alla porta?
(MAR23.cha – 3;8.0)

in

- (42 mesi) MAR: e tsatore ('registratore') è in (s)tanza di Marco.
(MAR19.cha – 3;6;1)

con

- (44 mesi) MAR: io sono con l'occhiali!
(MAR24.cha – 3;8;21)

per

- (42 mesi) MAR: questo è per l'aereo.
(MAR20.cha – 3;6;22)
- (44 mesi) MAR: questo è per domani.
(MAR23.cha – 3;8.0)
- (46 mesi) MAR: questo è troppo piccolo per me.

su

- (44 mesi) MAR: era sul divano?
(MAR23.cha – 3;8.0)
- (45 mesi) MAR: getore ('registratore') di bimbo è stanco sul letto.
(MAR25.cha – 3;9.11)

INFINITI**a**

- (45 mesi) MAR: Beat va ae Robert a scalare.
(MAR25.cha – 3;9.11)
- (47 mesi) ALE: non ti piace andare a scalare con Robert, perché?
MAR: perché io mi cado, mi cado, mi cado a a scalare e poi bum, poi mi cado.
(MAR29.cha – 3;11.11)
- (49 mesi) MAR: tu devi (a)utare a be(r)e, a fare col cucchiaino.
(MAR31.cha – 4;1.16)
- (49 mesi) ALE: ah, tu hai chiesto se potevi toccare il cambio (= dell'auto) e lui ti ha detto di sì con la faccia. ah!
MAR: ma il nostro (= cambio) no, ma di Martin, Martin non è rotto a fare quello. (= non si rompe a toccarlo)
(MAR31.cha – 4;1.16)
- ALE: Sara lo sai dov'è, Marco, in bici.
MAR: eh no, è a riparare forse.
(MAR31.cha – 4;1.16)

di

- (43 mesi) MAR: io ho finito di stirare.
(MAR22.cha – 3;7.21)
- (47 mesi) ALE: Marco, ma se viene Glynis tu devi essere gentile, eh.
MAR: nella stanza di giocare.
(MAR28.cha – 3;11.9)

da

- (47 mesi) MAR: è acqua qui dentro?
ALE: c'era l'acqua, ora non c'è più niente # ora è vuota.
MAR: scc. acqua.

MAR: da bere.
(MAR28.cha – 3;11.9)

per

- (44 mesi) MAR: qui i vestiti. qui uno per stirare.
(MAR23.cha – 3;8.0)
(48 mesi) MAR: chi vuole il cucchiaino per girare?
(MAR30.cha – 4;0.22)

ERRORI

- (42 mesi) MAR: io taglio con burro coltello (= il burro con il coltello).
(MAR19.cha – 3;6.1)
(43 mesi) MAR: è dil cinnóle ('signora').
(MAR21.cha – 3;7.9)
(44 mesi) MAR: dove andiamo, a Heinz?
(MAR23.cha – 3;8.0)
MAR: anche alla (=dalla) parrucchiera non fa male la cinnóla ('signora').
(MAR23.cha – 3;8.0)
MAR: è bello nilla cucina il forno?
(MAR23.cha – 3;8.0)
MAR: ma quello è bello mandorle dell'olio (= l'olio di mandorle).
(MAR24.cha – 3;8.21)
(45 mesi) ALE: noi stiamo a casa.
MAR: e Beat va ae Robert a scalare.
ALE: sì, a Zurigo.
MAR: sì, ma io no, perché sennò mi cado a scalare.
(MAR25.cha – 3;9.11)
MAR: (r)egis(trazi)one dil bimbo.
(MAR25.cha – 3;9.11)
MAR: no, in mia cucina.
(MAR25.cha – 3;9.11)
MAR: che è quello per fare?
(MAR25.cha – 3;9.11)
MAR: che è per quella?
(MAR25.cha – 3;9.11)
MAR: bimbo dil signore.
(MAR26.cha – 3;9.27)
(46 mesi) MAR: fai a te! (= da)
(MAR27.cha – 3;10.20)
MAR: sennò dobbiamo andare a (= alla) Migros.
(MAR27.cha – 3;10.20)
MAR: è bello a tagliare il fon.
(MAR27.cha – 3;10.20)
MAR: mettiamo due zuccheri nil caffè.
(MAR27.cha – 3;10.20)

-
- MAR: dei capelli, il rasoio dii capelli.
(MAR27.cha – 3;10.20)
- MAR: questo ha portato di mami Sara (= mami di Sara).
(MAR27.cha – 3;10.20)
- MAR: dilla stanza.
(MAR27.cha – 3;10.20)
- (47 mesi) MAR: a il signore.
(MAR28.cha – 3;11.9)
- MAR: io è bello a mordere il lupo.
(MAR28.cha – 3;11.9)
- MAR: a (= da) bui abbiamo giocato.
(MAR28.cha – 3;11.9)
- MAR: quei signori che vanno (i)n cavallo.
(MAR28.cha – 3;11.9)
- MAR: andiamo dopo a (= da) Respondek?
(MAR29.cha – 3;11.11)
- MAR: non ti piace a scalare?
(MAR29.cha – 3;11.11)
- MAR: poi vado a (= da) bui ('lettone') con Sandra e Lulietta.
(MAR29.cha – 3;11.11)
- MAR: getore ('registratore') dilla stanza di bimbo.
(MAR29.cha – 3;11.11)
- (48 mesi) MAR: quello è dillo zucchero.
(MAR30.cha – 4;0.22)
- ALE: che vuoi fare?
- MAR: sulla doccia.
(MAR30.cha – 4;0.22)

7 L'ACQUISIZIONE DELLA STRUTTURA INFORMATIVA DELL'ENUNCIATO

L'ordine delle parole all'interno dell'enunciato riveste un particolare interesse nella costruzione del linguaggio infantile. Le strategie di chi acquisisce una lingua nell'infanzia sono infatti piuttosto diverse da quelle dell'adulto, ma vedremo che vi sono anche punti in comune che rivestono particolare interesse. Il fenomeno appare ben delineato nel corpus qui analizzato e segue uno sviluppo preciso nel corso del periodo preso in esame. Partiremo quindi dall'analisi del fenomeno nel linguaggio adulto per poi passare alle osservazioni sulle strategie adottate dai bambini.

7.1 L'ORDINE DEGLI ELEMENTI DELLA FRASE NEL LINGUAGGIO ADULTO

Si sostiene spesso che l'ordine Soggetto-Predicato-Oggetto (SVO) rappresenti l'ordine naturale nella frase. Nella *Grammatica Italiana Descrittiva* di Regula e Jernej (1965) troviamo che

(L'ordine SVO) «corrisponde all'ordine naturale dei pensieri per cui l'elemento noto, o supposto come tale, occupa il primo posto nella frase, servendo di base ad essa. Poi seguono man mano gli elementi meno noti o conosciuti» (Regula e Jernej, 1965:245)

Come regola generale per l'ordine delle parole è considerato il

«principio psicodinamico per cui le parti meno accentuate precedono quelle accentuate con maggior vigore» (Regula e Jernej 1965:246).

All'ordine normale si contrappone l'ordine marcato. Benincà et al. (1988) notano che la marcatezza di una frase può essere a livello sintattico o pragmatico.

La marcatezza sintattica è rilevabile in frasi i cui costituenti si trovano in posizioni diverse da quelle 'canoniche'; lo spostamento fa assumere un significato particolare alla frase:

- (1) a. Io non conosco Giorgio.
b. Giorgio, io non lo conosco.

Leggiamo ancora in Benincà et al. (1988:120) che

«Lo spostamento del compl. oggetto è favorito quando il verbo in sé costituisce il focus informativo, per esempio se è negato, o accompagnato da avverbi o complementi che ne arricchiscano il significato, come negli esempi seguenti:

Piero molti libri non li ha ancora letti.

Franco una casa la comprerà certamente.»

La marcatezza pragmatica invece può essere presente anche in mancanza di spostamenti sintattici, essendo evidenziata, ad esempio, da elementi intonativi. Per questo tipo di frasi occorre basarsi sul contesto linguistico (cioè le frasi enunciate precedentemente) o extralinguistico (le conoscenze del parlante e dell'interlocutore, oggetti, persone presenti, gesti, ricordi, ecc.). Ecco un esempio:

- (2) a. Questi ragazzi non capiscono niente.
b. Questi ragazzi, non capiscono niente.

In (2a) abbiamo una frase con ordine SV non marcata sintatticamente né pragmaticamente; in (2b) invece abbiamo una marcatezza pragmatica sottolineata dall'intonazione; dobbiamo presupporre un contesto che ci dà le coordinate per l'interpretazione della frase in modo diverso da (2a) (ad es.: Solo *questi* ragazzi non capiscono niente, a differenza di altri).

Marcatezza sintattica e pragmatica dunque non sempre coincidono, come è il caso delle frasi che richiedono un soggetto postverbale: in presenza di verbi inaccusativi, il soggetto viene posposto normalmente al verbo, con risultati non marcati:

- (3) Passa il treno.
È affondata la nave.

In questi esempi il soggetto mostra delle proprietà tipiche dell'oggetto e si trova in posizione postverbale, che è appunto la posizione non marcata dell'oggetto. L'ordine VS si trova però anche in frasi con verbi non inaccusativi, con risultati altrettanto non marcati:

(4) Ha telefonato Antonio.

La frase (4) è accettabile come frase abruptiva, priva cioè di un contesto precedente, solo in un caso: Antonio ha telefonato al parlante, o nel posto in cui questi si trova; non è invece accettabile se riferita a una qualunque telefonata fatta da Antonio. Va interpretata perciò con un complemento sottinteso di tipo locativo deittico (*qui*).

Nel linguaggio adulto tutti i tipi di frase possono avere un'inversione dell'ordine Soggetto-Predicato dovuta all'enfasi. L'enfasi è segnalata foneticamente in vari modi, ad es. con la pausa, il mutamento dell'acme melodico, la maggiore durata relativa del sintagma enfaticizzato. Tra il livello prosodico e quello grammaticale esiste un preciso legame; mediante l'enfasi, infatti,

«un elemento della frase viene trasmesso con rilievo, cioè come un elemento nuovo, inatteso, informativamente ricco. Si ricordi tuttavia che l'elemento nuovo non deve essere necessariamente marcato con enfasi: esiste anche una novità non marcata, che corrisponde alla parte finale della frase non marcata. In una frase non marcata, a cominciare dall'ultimo costituente, la parte nuova può essere costituita o solo dall'ultimo costituente, o dagli ultimi due, o dagli ultimi tre, e così via, senza che nessuna intonazione particolare distingua questi costituenti. È anche possibile, ma non necessario, pronunciare i costituenti nuovi con enfasi» (Benincà et al. 1988: 118-119).

Non vi è quindi enfasi sull'elemento nuovo se esso si trova alla fine della frase, ma diviene obbligatoria invece qualora l'elemento nuovo sia inserito nella parte destinata normalmente agli elementi dati.

Come osservato già dal Gruppo di Padova (1974) e da Benincà et al. (1988), l'enfasi posta su un certo costituente marca la novità al punto da essere in sé sufficiente a contraddire quanto affermato in un testo precedente, come illustrato dall'esempio seguente; l'enfasi viene indicata con il maiuscolo:

- (5) a. Parlante A: È arrivato Carlo.
 b. Parlante B: *È arrivato Giorgio.
 c. No, è arrivato Giorgio.
 d. (No), è arrivato GIORGIO.
 e. (No), GIORGIO è arrivato.
 (Benincà et al. 1988:119)

Volendo contraddire l'affermazione (5a), l'intervento non marcato mediante l'enfasi (5b) non è adeguato, sebbene in esso l'elemento nuovo si trovi in ultima posizione; sarà invece necessario introdurre la negazione, come in (5c). Invece sono del tutto accettabili gli enunciati (5d,e), con o senza negazione: l'enfasi in sé risulta quindi avere un maggiore valore contrastivo rispetto al semplice ordine marcato sintatticamente. Gli esempi seguenti illustrano ancora il concetto in presenza di verbi a più argomenti:

- (6) A ROMA è andato Antonio (e non a Milano)
- (7) VANNO A FARE SHOPPING³³ i turisti in via Veneto (e non a guardare i monumenti).

Questo tipo di costruzione presente nell'italiano moderno è chiamata *topicalizzazione contrastiva* e prevede che il costituente topicalizzato sia nuovo e contrastato. In una frase non è possibile avere più elementi topicalizzati; inoltre l'eventuale soggetto si trova preferibilmente in posizione postverbale:

- (8) a. Che cosa porta Giorgio?
b. IL DOLCE, porta Giorgio.
c. (?) IL DOLCE, Giorgio porta.
(Benincà et al. 1988:137)

7.1.1 DATO / NUOVO, TEMA / REMA

Le categorie di Dato e Nuovo costituiscono le funzioni organizzatrici dell'informazione ed hanno un ruolo fondamentale per l'ordine dei sintagmi, sia nella lingua degli adulti che in quella dei bambini. Nella recente messa a punto di Lombardi Vallauri (2001:155) i concetti di Dato e Nuovo sono così definiti:

«**Dato** = ogni concetto che al momento dell'enunciazione è attivo nella memoria a breve termine (MBT) dei partecipanti alla comunicazione.

Nuovo = ogni concetto che al momento dell'enunciazione non è attivo nella MBT dei partecipanti alla comunicazione».

³³ Così focalizzato nell'originale.

Data appunto la natura psicologica e non linguistica di Dato e Nuovo, risulta impossibile determinare oggettivamente la loro articolazione in ogni contesto, che dipende sempre dall'interpretazione soggettiva degli interlocutori e dall'attivazione della loro MBT. Ci troviamo quindi a un livello di analisi riferita ai contesti.

Analizzando una frase come:

- (9) Ieri i bambini sono andati al cinema con la nonna, e Giovanna ed io ne abbiamo approfittato per andare a tirare al piattello.
(Lombardi Vallauri 2001:156),

possiamo notare come l'articolazione di Dato e Nuovo cambi a seconda dei contesti. Negli esempi seguenti il Nuovo viene riportato in corsivo:

Che mi racconti?

- (a1) *Ieri i bambini sono andati al cinema con la nonna, e Giovanna ed io ne abbiamo approfittato per andare a tirare al piattello.*

Cosa avete fatto ieri?

- (b1) *Ieri i bambini sono andati al cinema con la nonna, e Giovanna ed io ne abbiamo approfittato per andare a tirare al piattello.*

Dove siete andati ieri tu e i bambini?

- (c1) *Ieri i bambini sono andati al cinema con la nonna, e Giovanna ed io ne abbiamo approfittato per andare a tirare al piattello.*
(Lombardi Vallauri 2001:156)

L'autore sottolinea l'opposizione tra Dato/Nuovo e Tema/Rema, spesso usati in modo interscambiabile in bibliografia³⁴. Qui di seguito la definizione di Tema/Rema:

«**Tema** = la parte di enunciato priva di forza illocutiva, la cui funzione è di situare il rema rispetto al contesto.

Rema = la parte di enunciato che, portando la prominenza intonativa, veicola la forza illocutiva e realizza lo scopo informativo dell'enunciato stesso» (Lombardi Vallauri 2001:159).

³⁴ Vedi l'esempio a cui fa riferimento la nota 32.

A differenza di Dato e Nuovo, infatti, Tema e Rema non sono stati di attivazione di concetti nella MBT, ma un modo per presentare concetti attraverso l'ordine dei costituenti e l'intonazione. Ci troviamo ad un livello diverso, quello illocutivo. Nel Rema quindi si trova la forza illocutiva dell'enunciato, mentre il Tema esprime un'informazione accessoria, che rende comprensibile il Rema. Quest'ultimo è reso palese dall'accento principale di frase. L'ordine dei costituenti è accompagnato da un particolare profilo intonativo, come si può vedere dagli esempi seguenti (le parole su cui cade l'accento principale di frase sono in maiuscoletto):

- (10) Marco è ARRIVATO.
MARCO è arrivato.

La differenza tra i due enunciati è chiara: l'accento di frase determina il Rema, definendo due valori illocutivi diversi.

Vi sono altri modi per mettere in evidenza la funzione rematica di un costituente, ad es. la cosiddetta frase scissa (cfr. Schöpp 2005:93). In Dardano e Trifone (1997:83) leggiamo:

«Il passaggio dalla frase di partenza alla frase spezzata richiede tre operazioni.

- 1) l'estrazione dalla frase di partenza di un elemento che si vuole mettere in risalto;
- 2) l'aggiunta del verbo essere, che si unisce all'elemento estratto per formare la proposizione principale;
- 3) il collegamento mediante *che* tra questa principale e il resto della frase».

Ecco alcuni esempi:

- (11) È MARCO che è arrivato.
È stato MARCO ad arrivare.
Chi è arrivato è MARCO.

Una funzione analoga è data dagli avverbi focalizzatori:

- (12) Solo MARCO ha fatto i compiti.
(Lombardi Vallauri 2001: 158-159)

Naturalmente fra Tema/Rema e Dato/Nuovo esiste affinità: per motivi pragmatici è molto frequente che lo scopo comunicativo di un enunciato sia di esprimere un'informazione nuova. Effettivamente molto spesso l'informazione intesa come nuova dal punto di vista psicologico viene codificata linguisticamente come Rema, mentre quella nota viene espressa come Tema. La confusione nasce dal fatto che però si tratta appunto di due piani diversi, uno psicologico e uno linguistico.

Risulta a questo punto fondamentale, ai fini dell'interpretazione, l'analisi dell'intonazione del parlato e dei problemi relativi alla sua trascrizione.

7.1.2 INTONAZIONE E CRITERI DI TRASCRIZIONE NEL PARLATO

Per l'analisi delle trascrizioni di lingua parlata si pongono vari problemi. Ad esempio occorre segnalare le molte informazioni di carattere pragmatico, paralinguistico, ecc. che non vengono codificate nell'ortografia, ma che sono necessarie per l'interpretazione degli enunciati. Un'altra componente fondamentale è la prosodia, che è costituita da fattori come le variazioni della frequenza fondamentale (F_0), la durata delle sillabe, la loro intensità, le pause, il ritmo. Se in una trascrizione tutto questo va perso, le conseguenze per l'interpretazione possono essere gravi. La mancata trascrizione dell'intonazione, infatti, non significa tanto una perdita a livello di informazione paralinguistica, ma a livello di informazione propriamente linguistica, relativa alla forza illocutiva dell'enunciato, come evidenziato da Moneglia e Cresti (1997: 58 e sgg.). A questo scopo nelle trascrizioni del corpus di Marco sono presenti due segni diacritici relativi alle prominenze accentuali:

// indica l'accento primario

/// indica l'accento di contrasto

All'intonazione inoltre compete un ruolo ulteriore, denominato da questi autori *articolazione dell'informazione*.

«Tutte le espressioni linguistiche semplici o complesse che sono scandite da una stessa unità tonale sono da noi definite come *unità d'informazione*, indipendentemente dal fatto che siano terminatori di enunciato o meno, e che siano unità di valore illocutivo o meno. (...) Noi spieghiamo perché il “nuovo” è necessario e

cosa è nuovo in un atto linguistico: è nuovo tutto ciò che compie un'ilocuzione, perché il compimento di azioni opera una trasformazione del mondo e quindi è all'origine stessa del nuovo³⁵. Qualunque espressione compia un'ilocuzione dunque è nuova per definizione; ma abbiamo visto che essa è anche necessaria da un punto di vista linguistico, infatti se una qualunque sequenza di parole non compie un'ilocuzione, non risulta interpretabile: senza "nuovo" non c'è atto linguistico» (Moneglia e Cresti 1997:69).

Le unità informative dotate di valore illocutivo vengono denominate COMMENT. Due sono i tipi di enunciati dal punto di vista informativo: semplici, realizzati cioè da un solo comment, e complessi, realizzati dal comment e da un'altra unità d'informazione (TOPIC). Il topic ha lo scopo di indicare a cosa è riferito l'atto illocutivo espresso dal comment ed è ordinato obbligatoriamente prima del comment, secondo lo schema di articolazione dell'informazione TOPIC-COMMENT.

7.2 L'ORDINE DEI SINTAGMI NEL LINGUAGGIO INFANTILE

Molto spesso l'ordine delle parole negli enunciati infantili non corrisponde a quello del linguaggio adulto. È un fenomeno osservato da molti studiosi del linguaggio infantile, come possiamo vedere negli esempi seguenti, citati da Baroni et al. (1974:376):

- | | | |
|------|---|---------------------------------|
| (13) | allgone shoe
(McNeill 1966:110) | (= the shoe (is) allgone) |
| (14) | brothers and sisters I have
(Menyuk 1969:41) | (= I have brothers and sisters) |
| (15) | pas papa est cassé
(Grégoire 1947:360) | (= papa n'est pas caché) |

Occorre subito notare una costante nelle fasi iniziali del linguaggio infantile, e cioè il fatto che gli enunciati sono perlopiù incompleti. Data la capacità ancora limitata di lessicalizzazione, il bambino a volte lessicalizza il predicato, a volte uno o più argomenti, altre ancora il predicato e uno dei suoi argomenti. Accanto a parole funzionali (quali articoli, preposizioni, ecc.) vengono quindi cancellati elementi dotati di contenuto semantico ma non essenziali ai fini della comprensione.

³⁵ È, questo, un esempio dell'indifferenziazione terminologica a cui accenna Lombardi Vallauri (2001).

Secondo Braine (1963) il bambino procederebbe per generalizzazioni contestuali, apprendendo in un primo tempo l'ordine libero (*boys and girls / girls and boys*), e quello restrittivo (*the man*, anziché *man the*), mentre apprenderebbe quello contrastivo solo in un momento successivo (*the child is inside the car / the car is inside the child*). Per Slobin (1966) il diverso ordine degli elementi nell'enunciato infantile sarebbe la conseguenza di un'interpretazione ambigua dell'input adulto.

Bates (1976) osserva che gli enunciati infantili di una sola parola contengono l'elemento maggiormente informativo, selezionato da una situazione comunicativa strutturata. La parola codificata sarebbe il comment, quella non codificata il topic. Normalmente, infatti, l'attenzione del bambino si concentra sull'elemento più importante; all'interno di un enunciato composto da una sola parola, dovendo scegliere tra due informazioni, è funzionale che venga preferita quella nuova e ignorata quella data. Ci si può naturalmente riallacciare alla teoria dell'informazione (Bates 1976:162) e alle osservazioni già citate di Moneglia e Cresti (1997): un elemento è tanto meno informativo quanto maggiore è la sua prevedibilità; per questo, ai fini della comprensione del linguaggio, gli elementi meno informativi possono essere soppressi. Questo spiegherebbe perché il bambino non lessicalizzi i sintagmi già dati o ricavabili dal contesto.

Nel passaggio alla fase in cui compaiono enunciati di 2 o più parole, il bambino estende la strategia precedentemente impiegata scegliendo di organizzare l'enunciato secondo un ordine preciso, che vede in prima posizione l'elemento più importante, seguito dal meno importante. Questo ci suggerisce che nell'acquisizione della L1 le strutture pragmatiche e semantiche appaiono prima di quelle sintattiche³⁶.

Per poter cogliere il fenomeno è fondamentale tener conto di elementi come le indicazioni relative al contesto non verbale e al turno precedente, l'accento contrastivo e le pause che evidenziano il ruolo pragmatico di un costituente.

I risultati delle analisi effettuate da Baroni et al. (1974) su un corpus composto dalle produzioni di sei bambini (di età compresa tra 1;6 e 2;6) sono espliciti a tale proposito. L'ordine delle parole in molte delle sequenze analizzate non corrisponde, almeno non del tutto, a quello del linguaggio adulto. Si osservino i seguenti esempi:

³⁶ Questa la tesi di fondo sviluppata in Dressler e Karpf (1994).

-
- (16) (G.: *E non giocavi con la nonna?*)
 contava stoie la nonna...
 (dopo che si è parlato di mosche)
- (17) a. ...mangia Lele mocche.
 (G.: *Tu mangi le mosche?*)
 b. no!... mocche mangia.
 (dopo che si è parlato di neve)
- (18) a. pendo ('prendo') io a neve ... a butto.
 (G.: *Giochi a palle di neve?*)
 b. ...butto dosso a papà.
 (G.: *E papà che dice?*)
 c. ride papà ... anche papà neve.
 (G.: *Anche papà cosa?*)
 d. neve ... butta.
 (Baroni et al. 1974:378)

In (17) l'incomprensione viene chiarita mediante uno spostamento in prima posizione dell'argomento *mocche*. Tale strategia rivela che un sintagma in funzione oppositiva tende a tenere il primo posto, analogamente a quanto avviene nel linguaggio colloquiale adulto mediante la dislocazione a sinistra.

In (18c) si può notare che, qualora siano presenti sintagmi come *anche*, *ancora*, essi occupano il primo posto, in quanto portatori di nuova informazione.

La struttura Nuovo-Dato si ritrova anche nelle frasi interrogative:

- (19) (dopo aver fatto notare un uomo nel cortile)
 cattivo omo?
 (allontanandosi)
 veni tu?
 Motta Lele ... macchine fai?
 (Baroni et al. 1974: 380-381)

Per quanto riguarda le frasi negative, nel corpus di Baroni et al. (1974) si osserva che l'elemento negativo precede sempre l'oggetto della negazione. In particolare sono identificati tre gruppi di enunciati:

a) enunciati con elemento di negazione al 1° posto:

no toccare
più cane?
no, mica vero
mica cattivo io

b) enunciati con elemento di negazione in posizione interna:

nonna no mare
Lele no valletto ('cavalletto')
tu no tagna ('montagna')
vedo mica libro

c) enunciati con elemento di negazione in posizione finale:

(contesto: «Mi canti una canzone?»)
so mica
(contesto: si era fatto la pipì addosso)
faccio più

Nel gruppo a) l'oggetto della negazione è in prima posizione, perciò l'elemento di negazione occupa il primo posto. Nelle frasi del gruppo b) la posizione iniziale è occupata da un sintagma con valore oppositivo; essendo l'oggetto della negazione in ultima posizione, l'elemento negativo lo precede ed occupa così il secondo posto nell'enunciato.

Nelle frasi del gruppo c), secondo le autrici, l'elemento negativo si riferisce a un elemento precedentemente lessicalizzato o dato dal contesto precedente, per cui non sarebbe lessicalizzato dopo l'elemento di negazione.

Per quanto riguarda invece le frasi abruptive si nota un ordine prevalente predicato-argomento, come negli esempi seguenti (Baroni et al. 1974: 385-6):

- (20) veni camea ('vieni camera')
vado fare nanna
dato botte ... Lele!

Si osservano però due casi in cui il predicato è in seconda posizione:

a) quando è lessicalizzato il performativo *volere* :

voio andare casa!
voio montare cavallo.

b) quando è lessicalizzato un argomento corrispondente al soggetto di terza persona:

mamma alato ('regalato') tutù.
a mamma stata.

Il soggetto di terza persona è infatti molto più informativo rispetto a quelli di prima o seconda persona, ricavabili facilmente dal contesto. Una frase abruptiva come

(21) regalato tutù mamma.

potrebbe essere interpretata come 'ho regalato un tutù alla mamma'. Invece in frasi non abruptive il soggetto di terza persona, qualora sia Dato dal contesto, viene regolarmente spostato all'ultimo posto; l'esempio (21) assume quindi il significato di 'la mamma ha regalato un tutù'.

Per quanto riguarda l'analisi dell'evoluzione della frase, in relazione alla struttura informativa, Moneglia e Cresti (1997) osservano come il bambino passi dalla fase degli enunciati monorematici in isolamento e poi in sequenza, attraverso un periodo evolutivo, a enunciati strutturati:

- Fase a:** enunciati composti da una sola parola;
- Fase b:** sequenze di più atti linguistici primitivi entro la stessa battuta dialogica (definiti come «simboli illocutivamente indipendenti», IIS);
- Fase c:** enunciati composti da due simboli relati dal punto di vista informativo;
- Fase d:** enunciati composti da più parole relate strutturalmente e che realizzano una vera e propria complessità locutiva.

Il passaggio dalla fase b) a quella c) è abbastanza lungo e può durare vari mesi: si tratta di un periodo evolutivo che presenta elementi transizionali caratteristici. Qui è essenziale lo studio dell'intonazione per caratterizzare i momenti fondamentali del processo. Dopo la fase degli IIS (detta anche "linguaggio pivottale" o "linguaggio telegrafico"), in cui i sintagmi

presenti nell'enunciato non fanno parte di una stessa unità tonale ma sono come giustapposti, si passa alla fase successiva, in cui gli elementi sono collegati tra loro:

- (22) *GIU: mimma // è tti mimma // (= è qui registratore)
(Moneglia e Cresti 1997:81)

L'esempio (22) è composto da due atti linguistici: un atto linguistico primitivo (*mimma*), seguito da un atto linguistico complesso (*è tti mimma*), con un fenomeno di ripetizione caratteristico. L'intonazione collega i due atti per mezzo di una sola unità tonale e la sequenza realizza un'unica illocuzione. In genere il primo elemento ha valore illocutivo, come nella fase degli enunciati monorematici; abbiamo quindi uno schema informativo COMMENT-TOPIC, diversamente da quanto avviene nel linguaggio adulto:

«nel linguaggio adulto l'espressione dell'illocuzione ha forma olistica: la forza illocutoria dell'enunciato è segnalata per mezzo della forma intonativa dell'unità tonale di comment, sia che il comment sia locutivamente complesso sia che esso sia semplice. In questa fase dell'acquisizione il bambino continua a 'esprimere la forza intonando una sola espressione lessicale', in generale il primo simbolo. Il secondo simbolo, quando viene unito al primo nella stessa programmazione intonativa, sembra essere neutralizzato rispetto alla forza attraverso strategie formali idiosincratiche e viene a funzionare come campo di applicazione» (Moneglia e Cresti 1997:82).

Nella fase transizionale sono due le strategie rilevate per articolare la complessità informativa: a) *la linearizzazione*: due simboli all'interno della stessa unità tonale; b) *l'articolazione informativa*: i due simboli sono in due unità tonali distinte, ma collegate tra di loro attraverso il pattern melodico. Chiaramente l'articolazione informativa è più trasparente della linearizzazione, dal punto di vista funzionale: l'articolazione permette di distinguere più chiaramente il topic dal comment. Tutti i soggetti studiati da Moneglia e Cresti mostrano di usare le due strategie, a seconda delle loro preferenze "stilistiche"; nessun bambino, invece, passa direttamente dalla fase degli IIS a quella degli enunciati complessi strutturati.

In generale quindi si può osservare come questo periodo dell'acquisizione sia tutt'altro che una fase amorfa, ma contenga regolarità evolutive precise, valutabili grazie all'analisi tonale.

7.3 DATI EMPIRICI

7.3.1 TERMINOLOGIA ADOTTATA

Al paragrafo 7.3.3 descriveremo i dati usando la terminologia di Lombardi Vallauri (2001); nelle trascrizioni in formato CHAT, sulla riga dipendente %inf creata appositamente per la codifica, sono stati usati invece i termini TOPIC/COMMENT, senza distinguere fra DATO/NUOVO e TEMA REMA, distinzione considerata poi nell'analisi non automatica dei dati.

7.3.2 I DATI E L'ANALISI

Negli enunciati composti da due parole presenti nel corpus di Marco si può notare un ordine variabile dei sintagmi all'interno dell'enunciato:

(23) papi tefo (2;8) (= il telefono di papà)

(24) cappello Pingu (2;8) (= il cappello di Pingu)

L'ordine degli elementi non è casuale, ma è legato strettamente al contesto, come si può notare nei seguenti dialoghi:

(25) ALE: Marco, dov'è papi?
 MAR: //avojo papi. (= al lavoro)
 ALE: e con che cosa è andato a lavoro?
 MAR: //teno papi. (= con il treno)
 (2;7)

(26) ALE: Marco, adesso vai con papi a fare la spesa.
 MAR: mami avojo.
 (2;9)

In (25) la parola *avojo* precede il nome di persona, in (26) invece lo segue. La diversa posizione dipende dalla diversa funzione che essa assume nelle due frasi. In (25) *avojo* e *teno* introducono un'informazione nuova, fatto sottolineato dall'accento primario di frase (//) posto sulla prima parola di entrambi gli enunciati prodotti dal bambino; in (26) invece la

sequenza *mami avojo* è da considerarsi interamente rematica. Il fenomeno è molto regolare e ben osservabile all'interno del corpus, come vedremo in seguito.

7.3.3 DATO E NUOVO

Come accennato precedentemente, il bambino identifica l'elemento nuovo della frase come più importante e per questo gli assegna il primo posto, come si può osservare nelle frasi contestualizzate.

In quelle abruptive, invece, si osserva un altro ordine non marcato.

- (27) giacca papi
(2;10)
orologio papi
(2;10)
a ppina fello³⁷ (= la spina del ferro)
(2;11)

Ma:

- (28) papi tefo, Mitti tefo (= il telefono di papà, il telefono di Martina)
(2;8)

In (27) abbiamo un ordine non marcato, al contrario di (28), dove è segnalata un'opposizione tra diversi possessori di oggetti simili, con funzione contrastiva.

Tale opposizione non è invece presente in (29):

- (29) (Contesto: vengono mostrati vari pigiama, uno dopo l'altro)
ALE: che cos'è questo?
MAR: pigi papi.
ALE: e questo?
MAR: pigi mami.
ALE: e questo?
MAR: pigi Marco.
(2;10)

La domanda "*Che cos'è questo?*" indica deitticamente un oggetto, che quindi è dato dal contesto extralinguistico. Le risposte del bambino presentano un ordine non marcato, con

³⁷ Il contesto in cui è stato prodotto l'enunciato esclude la possibilità di interpretare *a* come elemento focalizzante; si tratta piuttosto di un protoarticolo.

funzione assertiva di riconoscimento. Inoltre, a differenza di (29), l'enunciato (28) è spontaneo.

Prendiamo in considerazione un'altra coppia di dialoghi:

(30) ALE: di chi è questo telefono?

MAR: ///papi tefo.

ALE: Che cos'ha papi?

MAR: ///tefo papi.

(2;9)

(31) (Situazione: svuotando la lavastoviglie, tra le posate trova anche il proprio coltello).

a. MAR: coltello! /// Marco coltello.

(poi lo mette nel cassetto)

b. MAR: a // posto coltello Marco.

(2;9)

In (30) la posizione dei due elementi è condizionata dal contesto linguistico del turno precedente: l'elemento su cui vertono le domande è nuovo e perciò si trova in prima posizione nelle risposte del bambino.

In (31a) la posizione dei due sintagmi è marcata, in funzione contrastiva tra un coltello particolare e gli altri. Non è marcata in (31b) perché qui l'elemento nuovo è *a posto*.

Vari test effettuati nello stesso periodo confermano l'ipotesi:

(32) ALE: che cos'è questo?

MAR: pigi. ('pigiamma')

ALE: di chi è?

MAR: /// Marco pigi.

(2;9)

(33) ALE: che cos'è questo?

MAR: sacco Marco. (= sacco a pelo)

ALE: come? Di chi è il sacco?

MAR: a /// Marco sacco.

(2;10)

In (33) notiamo un'ulteriore evidenziazione dell'informazione nuova per mezzo della preposizione *a* (cfr. § 6.2).

- (34) (Contesto: nota che il ferro da stiro ha una luce rossa)
 MAR: hai visto, è losso ferro.
 (dopo che il ferro è stato messo a posto)
 MAR: hai visto, a posto ferro.
 (2;10)

In (34) gli elementi nuovi *è losso*, *a posto* precedono il dato *ferro*; all'inizio dei due enunciati troviamo inoltre *hai visto*, un'espressione di tipo allocutivo che ha la funzione di richiamare l'attenzione dell'ascoltatore e dargli un'indicazione sul tipo di frase che segue; quest'espressione costituisce una frase a sé stante, e si trova in genere al primo posto.

All'obiezione di una possibile interferenza con il tedesco nell'ordine dei sintagmi all'interno della frase, può essere data una risposta in base agli esempi seguenti:

- (35) ALE: questo è uno specchio.
 MAR: /// mami specchio.
 (prende il dentifricio che gli ha portato Martin)
 MAR: ficio Martin.
 ALE: e questi che cosa sono?
 MAR: occhiali mami.
 (2;11)

In (35) si può notare chiaramente come la posizione del sintagma riferito al possessore sia condizionata dal contesto: il possessore precede l'oggetto posseduto quando costituisce un'informazione nuova (ad esempio, non uno dei vari specchi presenti, ma quello di una persona specifica); negli altri casi segue invece il nome dell'oggetto.

L'elemento nuovo può essere costituito da un locativo, come in (36), oppure da un verbo (37), da un avverbio (38), da un pronome dimostrativo (deittico) (39), o ancora da un sostantivo preceduto da un aggettivo (40):

- (36) MAR: è rotto,
 ALE: e chi l'ha rotto?
 MAR: /// Marco rotto. È rotto.
 ALE: dove?
 MAR: è /// lì rotto.
 (2;11)

-
- (37) MAR: mami aja. ('aspirapolvere')
 ALE: che cosa deve fare mami con l'aspirapolvere?
 MAR: /// pulire mami.
 (2;11)
- (38) (Situazione: vuole che mi tolga gli occhiali.)
 MAR: occhiali via.
 ALE: cosa devo fare con gli occhiali?
 MAR: /// via occhiali.
 (2;10)
- (39) (Luogo: nel mio studio.)
 MAR: das? ('questo')
 ALE: questo è lo scotch.
 MAR: a papi scotch (= anche papi ha lo scotch)
 (poi vuole buttare via un pezzetto di scotch)
 MAR: butta via! /// Questo butta via.
 (2;11)
- (40) MAR: è caluto! È caluto tappo. ('caduto')
 ALE: sì.
 MAR: /// atto tappo caluto. ('altro')
 ALE: no, non è un tappo, è una gomma.
 MAR: caluta gomma.
 (2;11)

Osservando lo sviluppo di questo fenomeno nel corso delle registrazioni, è possibile delineare un'evoluzione:

- (41) a. ALE: Marco, dov'è papi?
 b. MAR: /// avojo papi. (= al lavoro)
 c. ALE: e con che cosa è andato al lavoro?
 d. MAR: auto # /// auto papi. (= con l'auto)
 (MAR01.cha - 2;8)
- (42) a. ALE: Marco, dov'è Glynis?
 b. MAR: Glynis # al lavoro.
 c. ALE: Marco, ///Glynis!
 %exp: Glynis ha circa 3 anni.
 d. MAR: a /// casa!

- e. ALE: è una bimba, Glynis, come fa a andare al lavoro?
 f. MAR: lei c'è andato &lo # lavoro!
 g. ALE: chi?
 h. MAR: Glynis!
 i. ALE: no!
 l. MAR: no, ///mami è al lavoro!
 (MAR20.cha - 3;6.22)

Tra le produzioni registrate in (41) e (42) intercorrono più di 8 mesi. I due tipi di dialogo sono simili: domande dell'interlocutore adulto ("dov'è X?") e relative risposte da parte del bambino. In (41b) e (41d) notiamo la struttura rema-tema, che si presenta regolarmente in questa fase dell'acquisizione. Il dialogo (42) risulta invece più complesso e articolato. In (42b) notiamo infatti l'ordine non marcato tema-remata, analogamente al linguaggio adulto. (42d) è una risposta ellittica. Diverso il caso di (42l), che ripresenta una struttura rema-tema in funzione contrastiva.

L'analisi di altri esempi da fasi intermedie può chiarire meglio il processo.

- (43) a. ALE: la spina # non ce l'ha la spina # piccolo aja. ('aspirapolvere').
 b. MAR: aja, /// atto aja (s)pina.
 %exp: il "piccolo aja" è senza filo, l'altro invece ce l'ha
 c. ALE: l'altro aja c'ha la spina, è vero.
 d. MAR: ja # xxx non c'è (s)pina!
 e. MAR: atto ammajo. (= l'altro aspirapolvere è nell'armadio)
 (MAR04.cha - 2;9.27)

In (43b) abbiamo la sequenza rema-tema, mentre in (43e) abbiamo l'ordine tema-remata se il significato è: "l'altro aspirapolvere è nell'armadio", ma potrebbe essere diversamente se si intende con "l'altro aspirapolvere, quello che si trova nell'armadio". In questo caso "atto ammajo" sarebbe tutto rema. L'intonazione dell'enunciato è neutra, non ci aiuta nell'interpretazione.

- (44) ALE: c'è aja?
 MAR: c'è aja ki ('qui') # è /// ki aja.
 (MAR04.cha - 2;9.27)

In (44) il concetto viene espresso dal bambino in due modi diversi: il primo enunciato (“*c’è aja ki*”) presenta un ordine non marcato; il secondo (“*è ki aja*”) invece presenta un ordine marcato, a sottolineare l’informazione nuova (“*ki*”) in un secondo momento.

Un’ulteriore evoluzione nella definizione dei possessori può essere osservata in (45) e (46), appartenenti alla stessa registrazione:

- (45) ALE: guarda # che cos’ è questo ?
 ALE: Marco ?
 MAR: body.
 ALE: body # ma di chi è il body?
 MAR: /// Marco body.
 (MAR10.cha - 3;1.15)
- (46) ALE: e di chi sono questi pantaloni?
 ALE: di chi sono?
 MAR: de mami e de Marco poni.
 ALE: di mami o di Marco?
 MAR: de Marco.
 (MAR10.cha - 3;1.15)

A differenza di (45), in (46) viene introdotta la preposizione *di* (nella forma *de*) per segnalare il possessore, ancora all’interno di enunciati con struttura rema-tema.

- (47) a. MAR: ahi!
 b. ALE: cos’ha fatto mami ?
 c. MAR: male.
 d. ALE: come?
 e. MAR: qui.
 f. ALE: ma come t’ho fatto male?
 g. MAR: (fat)to male a # cosce.
 h. ALE: eh?
 i. MAR: a ///cosce fatto male.
 (MAR12.cha - 3;2.25)

In (47) abbiamo varie risposte ellittiche (47c, 47e), una struttura tema-remata (47g) e una rema-tema (47i); quest’ultima è impiegata per sottolineare in modo enfatico il concetto espresso in (47g).

In altri enunciati, come in (48), è possibile notare come il bambino vada alla ricerca di un ordine per i sintagmi dell'enunciato, per esprimere i concetti desiderati secondo una gerarchia di significati:

- (48) MAR: xxx soio voi # e l'atto soio # voi. (= rasoio voglio, l'altro rasoio voglio)
 MAR: e voi atto voi soio. (= voglio l'altro voglio rasoio)
 MAR: e l'atto voio soio. (= l'altro voglio rasoio)
 (MAR10.cha - 3;1.15)

Più tardi cominciano ad essere molto frequenti le risposte ellittiche, monorematiche, di questo tipo:

- (49) ALE: questo è il piede, e questa?
 MAR: ciabatta.
 ALE: di chi?
 MAR: di mami.
 (MAR19.cha - 3;6.1)

7.3.4 TIPOLOGIA DEGLI ENUNCIATI

Per poter seguire l'evoluzione delle strategie comunicative nel corpus di Marco, è utile individuare alcuni tipi di strutture ricorrenti negli enunciati. Un'osservazione valida per tutti i tipi di enunciato è la seguente: l'elemento nuovo viene sottolineato dall'accento primario di frase.

Tipo 1: rema-tema / nuovo-dato

Gli enunciati sono per lo più risposte a domande che contengono un elemento (linguistico o dato dal contesto extralinguistico), che nella risposta si trova in seconda posizione.

- (50) ALE: dov'è Ben?
 MAR: a //casa Ben.

 ALE: di chi è questo?
 MAR: a //Marco pilino ('spazzolino')
 (MAR06.cha - 2;10.26)

Si tratta di un tipo frequente soprattutto negli enunciati composti da due parole, fino all'età di 3;5. Tale strategia potrebbe essere spiegata come un tentativo di sviluppare il discorso tramite espansioni.

Tipo 1a: tema-rema-tema

Negli enunciati l'elemento dato è presente due volte:

- (51) ALE: ti ho detto che non si tocca questo.
 MAR: chesto # ///penna chesto.
 (MAR10.cha - 3;1.15)

È un tipo assai sporadico, presente nella fase di passaggio tra il tipo 1 e gli enunciati monorematici. La ripetizione ha una funzione di sostegno alla complessità (cfr. Moneglia e Cresti 1997:86).

Tipo 2: rema-tema

L'elemento noto proviene dal contesto linguistico precedente, ma non da una domanda:

- (52) ALE: sì, questa è una caramella.
 MAR: mami?
 ALE: sì?
 MAR: // dent(r)o mella. (= mettiamo la caramella dentro la busta)
 (MAR01.cha - 2;8.0)

È presente contemporaneamente al tipo 1, ma continua ad essere presente (soprattutto con funzione contrastiva) anche dopo la scomparsa di quest'ultimo. È una struttura più "matura", molto presente anche negli enunciati dell'interlocutore adulto.

Tipo 3: nuovo-dato

L'elemento noto è dato esclusivamente dal contesto extralinguistico:

- (53) (mostrando il barattolo del sale)
 ALE: che cos'è questo?
 MAR: a // Marco sale! (= vuole prenderlo lui)
 (MAR02.cha - 2;9.6)

Si distingue dai tipi precedenti in quanto è il bambino a formare l'enunciato con gli elementi in posizione marcata, indipendentemente dal contesto linguistico o dall'input adulto. Fa la sua comparsa verso 2;9 ed è presente soprattutto fino all'età di 3;2, per poi decrescere e comparire sporadicamente.

Tipo 4: rema-tema-rema

Negli enunciati l'elemento nuovo è presente due volte:

- (54) ALE: è la camicia di mami questa?
 MAR: sì, ja.
 ALE: no.
 MAR: papi. camicia papi.
 (MAR07.cha – 2;11.16)

Si tratta di un tipo di struttura abbastanza sporadico, presente soprattutto nella fase in cui si affermano gli enunciati monorematici e quelli con struttura dato-nuovo.

Tipo 5: rema-tema / nuovo-dato

Qui è il pronome *io* ad essere focalizzato: si trova in prima posizione, anziché essere posposto al predicato, con una precisa funzione contrastiva rispetto all'interlocutore; il dato proviene dal contesto linguistico o extralinguistico:

- (55) ALE: vuoi telefonare a Beat?
 MAR: //io p(r)endo, mami!
 (MAR13.cha – 3;3.4)

Tale struttura comincia a diffondersi contemporaneamente alla comparsa del pronome personale *io*. È molto frequente nella fase in cui sono prevalenti gli enunciati monorematici e quelli con struttura dato-nuovo. In seguito l'uso permane, probabilmente per l'influenza sempre maggiore del tedesco.

Tipo 6: enunciati monorematici

Si tratta di risposte ellittiche, composte dal solo elemento nuovo:

- (56) ALE: dov'è Beat?
MAR: en montagna!
(MAR14.cha – 3;3.19)

Sostituisce gradualmente il tipo 1. La presenza di questo tipo di struttura indica un'importante fase di maturazione nel linguaggio di Marco.

Tipo 7: enunciati tema-rema / dato-nuovo

Gli enunciati sono per lo più risposte a domande che contengono un elemento (linguistico o dato dal contesto extralinguistico); l'elemento, nella risposta, si trova in prima posizione:

- (57) ALE: dov'è il telefono?
MAR: il telefono è qui, vedi.
(MAR15.cha – 3;4.3)

ALE: Marco, che cosa hai mangiato oggi a Stampfi?
MAR: a Stampfi ho mangiato pa(ta)tina.
(MAR16.cha – 3;4.17)

ALE: ma tu non devi stare nella tua stanza, adesso ci mettiamo il pannolino per la notte, il pigi ('pigiama') e poi si va da bui (= nella camera matrimoniale).
MAR: no, io ehm. il pigi lo mettiamo da bui.
(MAR30.cha – 4;0.22)

È il tipo più vicino al linguaggio adulto. Presente nelle prime fasi in maniera sporadica, si diffonde poi gradualmente e stabilmente.

7.3.5 ANALISI QUANTITATIVA

La quantificazione si basa sui dati raccolti tramite le registrazioni. Nel grafico della fig.18 sono messi in rapporto tutti i tipi classificati, mentre nel grafico della fig.19, allo scopo di permettere una migliore visualizzazione d'insieme, i tipi sono riuniti secondo le categorie

delle strutture nuovo-dato/rema-tema (tipi 1, 1a, 2, 3, 4 e 5), dato-nuovo/tema-rema (tipo 7) e degli enunciati monorematici, propri delle risposte ellittiche (tipo 6).

Figura 18: Topicalizzazione - tutti i tipi

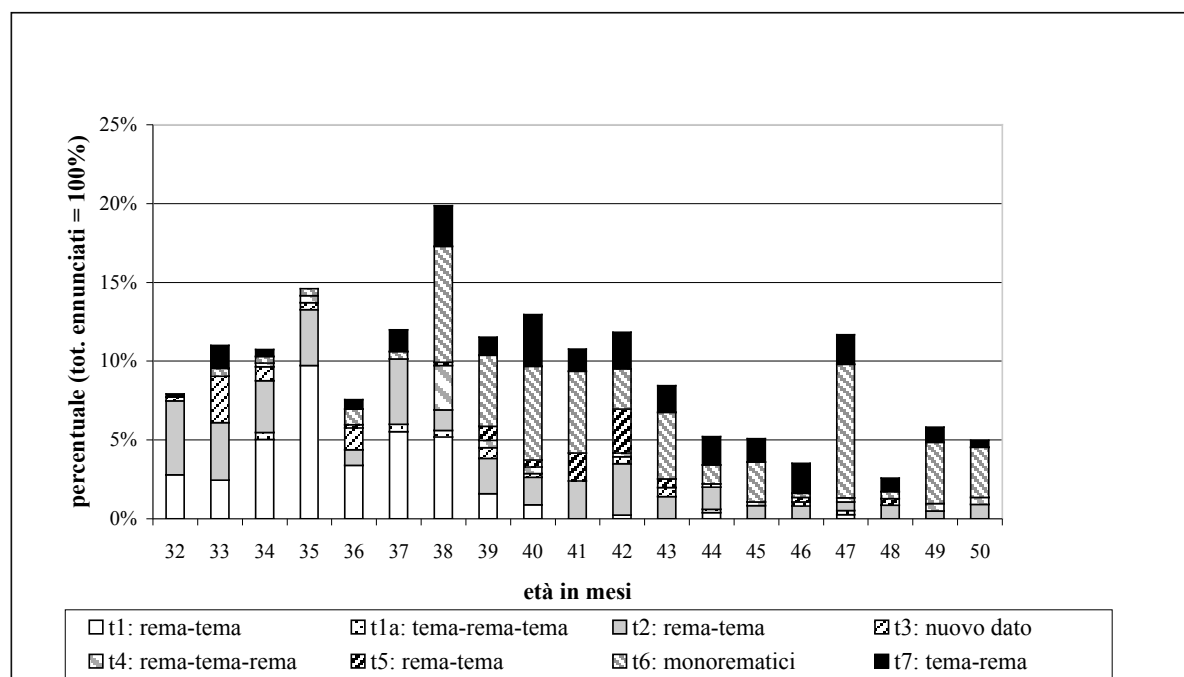
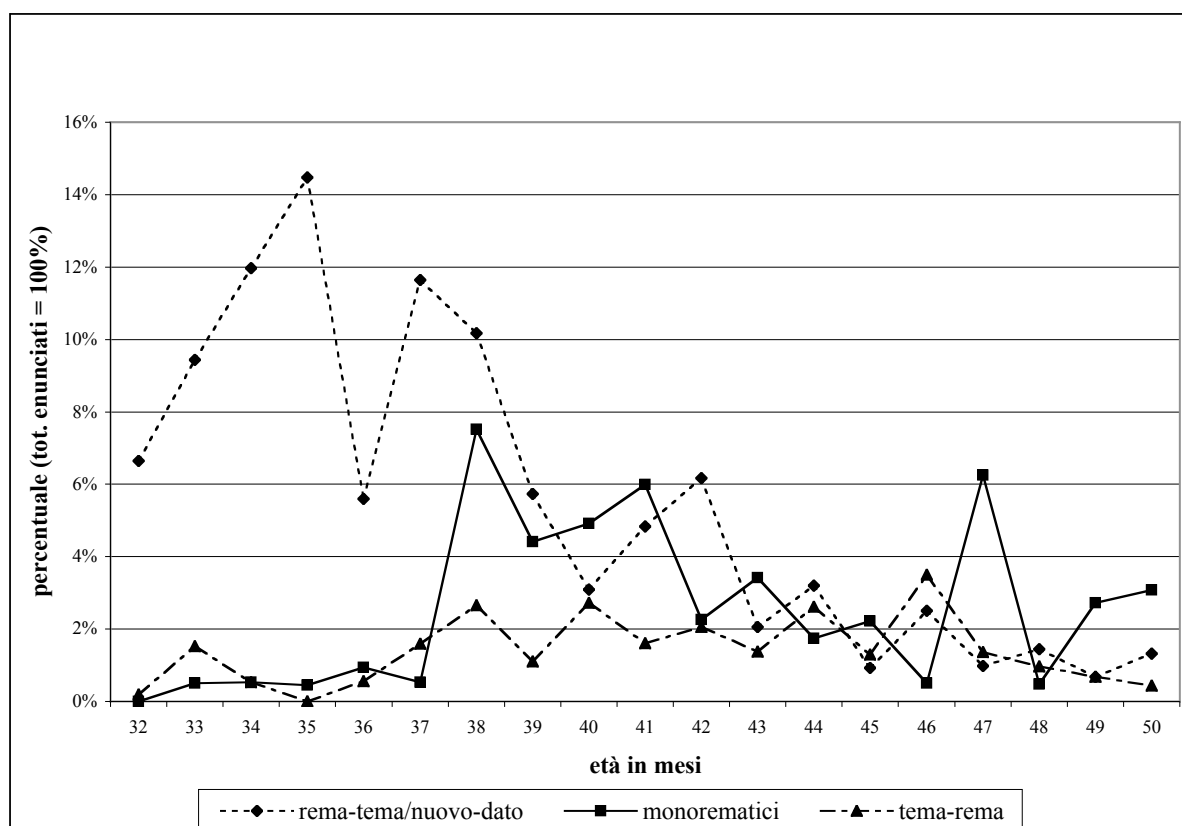


Figura 19: Topicalizzazione: tema-rema, rema-tema ed enunciati monorematici

7.3.5.1 FASI

Dall'analisi qualitativa e quantitativa dei tipi sopra presentati, si delinea un quadro evolutivo in cui si possono individuare 4 fasi principali:

FASE 1 (fino a circa 36 mesi)

È una fase in cui prevalgono i tipi 1 e 2, con una presenza più modesta del tipo 3; assenti o sporadici gli altri tipi. La lunghezza media dell'enunciato in questa fase è all'incirca di 2 parole (cfr. §8).

FASE 2 (da 36 a 38 mesi)

È la fase di passaggio in cui agli enunciati del tipo 1 e 2 si aggiungono quelli monorematici (in buona quantità) e dato-nuovo. La LME in questa fase vede un notevole incremento (circa 2,8 parole).

FASE 3 (da 39 a 42 mesi)

Il tipo 1 si fa più raro fino a scomparire, sostituito dagli enunciati monorematici e dato-nuovo. Il tipo 2 invece continua ad essere presente, ed è usato soprattutto in funzione contrastiva, similmente a quanto si può osservare nel linguaggio adulto. Cominciano a diffondersi i tipi 4 e 5; gli enunciati monorematici risultano essere prevalenti, affiancati da quelli con struttura dato-nuovo. La LME è sopra le 3 parole.

FASE 4 (da 42 a 50 mesi)

Il tipo 1 è pressoché assente; il tipo 2 è ancora presente, anche se in diminuzione. Abbastanza frequente invece il tipo 5, che evidenzia il pronome personale soggetto *io* in prima posizione. Regolare distribuzione degli enunciati monorematici e di quelli con struttura dato-nuovo. La LME continua a crescere e supera le 4 parole.

Dalla comparazione con le fasi proposte da Moneglia e Cresti (1997) (cfr. § 7.2), si possono collocare le fasi 1, 2 e 3 nella fase c, mentre la fase 4 fa parte della fase d.

7.4 CONCLUSIONI

Il fenomeno della topicalizzazione è ben documentato nel corpus di Marco e segue uno sviluppo coerente e lineare, rivelandosi come una strategia molto utilizzata dal bambino nel periodo cruciale per lo sviluppo della sintassi.

Si nota in generale una fondamentale concordanza con i dati provenienti da altri studi; inoltre il fatto che bambini italiani monolingui usino la stessa strategia può portare ad escludere l'ipotizzata interferenza del tedesco.

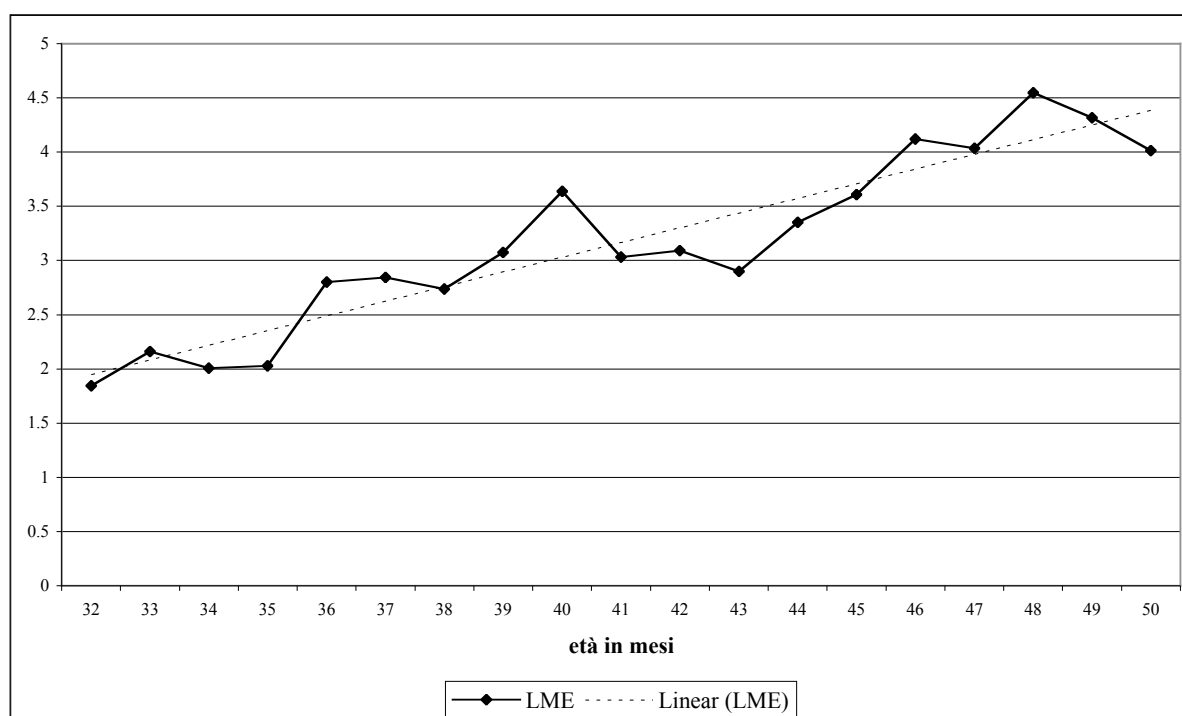
8 LUNGHEZZA MEDIA DEGLI ENUNCIATI

La lunghezza media dell'enunciato (LME) costituisce uno degli indici di sviluppo dell'acquisizione del linguaggio nei bambini. Per la definizione dei parametri necessari al computo, sono stati adottati i seguenti criteri (cfr. Taeschner e Volterra 1986):

- la lunghezza dell'enunciato riguarda le parole (e non i morfemi);
- vengono usati tutti gli enunciati disponibili;
- non vengono considerati gli enunciati con trascrizione dubbia o inintelligibili (indicati con xxx in trascrizione CHAT);
- non vengono considerate le ripetizioni all'interno dell'enunciato;
- non vengono considerate le imitazioni di parole o enunciati dell'adulto;
- le parole composte (*buonanotte*) o le ripetizioni ritualizzate (*miao-miao*) vengono contate come parole singole.

Il calcolo della LME/parola, effettuato automaticamente dal programma CLAN MLU, offre per i nostri materiali il quadro seguente:

Figura 20: Lunghezza media dell'enunciato



Il grafico illustra il graduale aumento della LME nelle produzioni relative al corpus di Marco. Tali dati costituiscono naturalmente soltanto un'indicazione di carattere generale sullo sviluppo dell'acquisizione del linguaggio; secondo alcuni, infatti (cfr. Fenson et al. 1994: 55 e sgg.), la LME dovrebbe essere limitata alle analisi delle produzioni di bambini di età non superiore ai 30 mesi e preferibilmente in ambito di studi di tipo longitudinale.

Come prova del valore soltanto indicativo della LME possiamo esaminare i seguenti enunciati:

- (1) ALE: vuoi una mella? ('caramella')
MAR: a Marco mella.
(MAR01.cha, 2;8)
- (2) ALE: e chi è che fa la treccia?
MAR: io!
(MAR26.cha, 3;8)

L'enunciato prodotto da Marco in (1) consta di 3 parole, mentre quello in (2) è composto da una sola parola. Tuttavia in (1) è attiva la strategia della topicalizzazione rema-tema, presente soprattutto nelle fasi 1 e 2 (cfr. cap. 7.3.5.1), che vanno fino a circa 38 mesi di età; (2) è invece un enunciato monorematico, proprio delle fasi più mature (fasi 3 e 4). Non sempre, quindi, la lunghezza media dell'enunciato è un indicatore dello sviluppo.

Occorre infine notare che durante le sedute, in presenza del registratore, spesso Marco mostrava una loquacità notevolmente minore rispetto ad altri momenti della giornata, in cui il parlato era molto più spontaneo; ciò è particolarmente osservabile nelle prime sessioni.

9 OSSERVAZIONI CONCLUSIVE

Con questo studio si è seguito lo sviluppo dell'acquisizione linguistica di un bambino bilingue per un periodo di circa tre anni, da 1;2 a 4;2, con una pausa intermedia di un anno e 4 mesi tra 1;4 e 2;8.

La raccolta longitudinale e la trascrizione dei dati, insieme alla loro codifica, hanno permesso di mettere in evidenza alcuni aspetti specifici su cui si è concentrata l'analisi: dapprima il passaggio cruciale dalla lallazione alle prime parole, e successivamente l'emergere della morfosintassi e le strategie impiegate nello sviluppo dell'acquisizione. In particolare sono stati analizzati aspetti peculiari per i quali il bambino ha mostrato fin dall'inizio una sensibilità particolare. Per quanto riguarda il bilinguismo, esso è stato osservato soltanto a partire dal contesto italiano.

Nella prima parte dello studio il periodo della lallazione preso in esame è molto breve, ma ha tuttavia permesso di osservare da vicino la fase di passaggio alle prime parole: un momento molto speciale per il bambino, che si trova a poter esprimersi in modo sempre più funzionale, entrando attivamente a far parte del "mondo dei parlanti".

Nella seconda parte dello studio la morfologia è stata studiata sotto vari aspetti. Per quanto riguarda gli articoli, anche qui il processo di apparizione e consolidamento dei determinanti è stato graduale, con un'evoluzione attraverso i segnaposto monosillabici, le protoforme fino ad arrivare agli articoli standard. I risultati dell'analisi confermano le osservazioni compiute da altri autori; la presenza di un certo ritardo nella caduta delle omissioni nel corpus potrebbe essere spiegata con la parallela acquisizione della lingua tedesca.

Anche l'analisi dell'acquisizione delle preposizioni, pur essendo stata svolta in un'età abbastanza avanzata del bambino, è in accordo con quanto osservato da altri autori, rivelando però anche tratti caratteristici, come ad esempio la preferenza accordata alla preposizione *a*. Quest'ultima, in particolare, ha avuto anche un ruolo importante nella

fase dell'acquisizione della morfologia verbale e nella sistematizzazione nell'ordine dei sintagmi all'interno dell'enunciato, svolgendo una funzione soprattutto contrastiva e topicalizzante. Questo aspetto, a nostra conoscenza, non trova esempi paralleli in altri corpora.

Il fenomeno della topicalizzazione, infine, è ben documentato nel corpus e segue uno sviluppo coerente e lineare, rivelandosi come una strategia molto utilizzata dal bambino nello periodo cruciale per lo sviluppo della sintassi. Qui si è notata una fondamentale concordanza con i dati provenienti da altri studi, in particolare con quelli svolti su bambini italiani monolingui: ciò porta ad escludere l'ipotizzata interferenza del tedesco, almeno nella fase presa in esame.

Particolarmente degno di nota è il cammino parallelo dell'acquisizione delle varie strutture e la crucialità di certe fasi della vita del bambino. Confrontando, ad esempio, i dati sull'acquisizione della morfologia provenienti dall'analisi dell'evoluzione degli articoli, delle preposizioni e della costruzione *a* + nome, si può notare come intorno ai tre anni si situi un momento cruciale per lo sviluppo linguistico di Marco; confrontando questo punto con i dati dell'analisi dell'acquisizione bilingue, otteniamo lo stesso risultato: anche qui il periodo compreso tra i 38 e i 40 mesi (coincidente con le vacanze estive) si rivela particolarmente importante, sia per la momentanea diminuzione della presenza di enunciati in lingua tedesca in contesto italiano, sia in seguito per l'innescare di interferenze a livello morfosintattico. Anche per quanto riguarda la sintassi, notiamo che intorno ai 39 mesi si situa il cambio di tendenza nella costruzione delle frasi, con l'abbandono progressivo delle costruzioni rema-tema a favore di quelle più vicine al parlato adulto (tema-remata e monorematiche).

Le osservazioni e le analisi compiute sono state comunque vagliate anche sotto l'aspetto della variabilità individuale, senza la quale si rischia di incorrere in generalizzazioni eccessive. Ogni bambino è, infatti, un mondo a sé, in cui fattori diversissimi possono giocare ruoli importanti. Dal confronto tra quanto osservato direttamente (anche in altri bambini dell'età di Marco) e quanto rilevato nella letteratura,

è risultato ancora più evidente come sia grande la variabilità tra i soggetti: le differenze soggettive in relazione a personalità, ritmi di sviluppo, socializzazione, preferenze individuali, e quelle oggettive esistenti all'interno dell'ambiente socio-culturale e tra le lingue obiettivo sono tante e tali da rendere problematici alcuni assunti teorici. Ciò che invece è stato possibile – oltrech  affascinante –   stato scoprire i tratti comuni e le analogie che caratterizzano il cammino individuale dei diversi bambini verso l'acquisizione del linguaggio.

10 BIBLIOGRAFIA

- Albano Leoni, F. e Maturi, P. (1995)**, *Manuale di fonetica*, Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Allen, G. (1988)**, *The PHONASCI system*, in «Journal of International Phonetic Association» 18, 9-25.
- Antelmi, D. (1990)**, *Prime fasi nell'acquisizione fonologica. Lo studio di un caso*, in «Studi italiani di linguistica teorica e applicata» 3, 509-529.
- Antelmi, D. (1997)**, *La prima grammatica dell'italiano. Indagine longitudinale sull'acquisizione della morfosintassi italiana*, Bologna: il Mulino.
- Arnberg, L. (1987)**, *Raising Children Bilingually: The Pre-School Years*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Baroni, A.M., Fava, E., Tirondola, G. (1974)**, *L'ordine delle parole nel linguaggio infantile*, in: Medici, M. e Sangregorio, A. (a cura di), (1974, 375-390).
- Bates, E.A. (1976)**, *Language and context*, New York: Academic Press.
- Benincà, P. (1986)**, *Il lato sinistro della frase italiana*, «ATI Journal» 47, 57-85.
- Benincà, P., Frison, L., Salvi, G. (1988)**, *L'ordine degli elementi nella frase*, in Renzi L., (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione. I: La frase. I sintagmi nominale e preposizionale* (1988, 115-225), Bologna: il Mulino.
- Bergman, C. (1976)**, *Interference vs. Independent development in infant bilingualism*, in Keller, G., Teschner, R. e Viera, S., (a cura di), *Bilingualism in the bicentennial and beyond* (1976, 86-95), New York: Bilingual Press/Editorial Bilingue.
- Bernstein, B. (1960)**, *Language and social class*, in «British Journal of Sociology» 11, 61-276.
- Bernstein, B. (1965)**, *A sociolinguistic approach to a social learning*, in Gould, J. (a cura di), *Penguin survey of the social sciences* (1965, 144-168), Harmondsworth: Penguin Books.
- Berretta, M (1989)**, *Sull'accusativo preposizionale in italiano*, in Berretta, M., Molinelli, P., Valentini, A. (a cura di), in *Parallela 4 – Morfologia. «Atti del V° incontro italo-austriaco della SLI a Bergamo»* (1990, 179-189).
- Blake, J. e Fink, R. (1987)**, *Sound-meaning correspondances in babbling*, in «Journal of Child Language» 14, 229-53.
- Bortolini, U. (1997)**, *L'uso del sistema CHILDES nell'analisi fonologica del linguaggio infantile*, in Bortolini, U. e Pizzuto, E. (1997, 13-31).
- Bortolini, U. e Pizzuto, E. (a cura di) (1997)**, *Il progetto CHILDES-Italia, Contributi di ricerca sulla lingua italiana*, Tirrenia: Edizioni del Cerro.
- Bottari, P. (1985)**, *Per una ricerca sui sintagmi preposizionali: premesse storiografiche e critiche*, in «Studi e saggi linguistici» 48, 211-256.
- Bottari, P., Cipriani, P., Pfanner, L., e Chilosi A.M. (1993)**, *Interferenze strutturali*

- nell'acquisizione della morfologia libera italiana*, in Cresti, E. e Moneglia, M. (a cura di), (1993, 189-215).
- Boysson-Bardies, B. de, Sagart, L., Bacri, N. (1980)**, *Phonetic analysis of late babbling: a case study of a French child*, in «Journal of Child Language» 8, 511-524.
- Boysson-Bardies, B. de, Bacri, N., Sagart, L., Poizat, M. (1980)**, *Timing in late babbling*, in «Journal of Child Language» 8, 525-539.
- Boysson-Bardies, B. de, Bacri, N., Sagart, L., Durand, C. (1984)**, *Discernible differences in the babbling of infants according the target language*, in «Journal of Child Language» 11, 1-15.
- Boysson-Bardies, B. de (1996)**, *Comment la parole vient aux enfants*, Paris: Odile Jacob.
- Braine, M. D. S. (1963)**, *On learning order of words*, in «Psychological review» 70, 323-348.
- Brown, R. (1973)**, *A first language: the early stages*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bretherton, I., McNew, S., Snyder, L. e Bates, E. (1983)**, *Individual differences at 20 months: analytic and holistic strategies in language acquisition*, in «Journal of Child Language» 10 (1-2), 293-320.
- Cipriani, P., Chilosi, A.M., Bottari, P. e Pfanner, L. (1993)**, *L'acquisizione della morfosintassi in italiano: fasi e processi*, Padova: Unipress.
- Clark, E.V. (2003)**, *First language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Cresti, E. e Moneglia, M., a cura di (1993)**, *Ricerche sull'acquisizione dell'italiano*, Roma: Bulzoni.
- Dabrowska, E. (2001)**, *Discriminating between constructivist and nativist position: fillers as evidence of generalization*, in «Journal of Child Language» 28, 243-245.
- Dardano, M. e Trifone, P. (1997)**: *La Nuova Grammatica della lingua italiana*, Bologna: Zanichelli.
- De Houwer, A. (1990)**, *The Acquisition of Two Languages: A Case Study*, Cambridge: Cambridge University Press.
- De Houwer, A. (1995)**, *Bilingual language acquisition*, in Fletcher, P. e Mac Whinney, B. (a cura di), (1995, 219-250).
- De Marco, A. e Tonelli, L. (1999)**, *Ricchezza e complessità morfologica nelle fasi di acquisizione dell'italiano*, in *Fonologia e morfologia dell'italiano e dei dialetti d'Italia*. Atti del XXXI congresso della SLI 41 (1999, 599-611), Bulzoni: Roma.
- De Marco, A. (2005)**, *Acquisire secondo natura. Lo sviluppo della morfologia in italiano*, Milano: Franco Angeli.
- De Mauro, T., Mancini, F., Vedovelli, M. Voghera, M. (1993)**, *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*, Milano: Etaslibri.
- Dore, J. (1973)**, *The development of speech acts*, tesi di dottorato non pubblicata, City

University of New York.

- Dore, J., Franklin, M.B., Miller, R.T., Rahmer, A.L.H. (1975)**, *Transitional phenomena in early language acquisition*, in «Journal of Child Language» 3, 13-28.
- Dressler, W.U. e Karpf, A. (1994)**, *The theoretical Relevance of Pre- and Protomorphology in Language Acquisition*, in Yearbook of Morphology (1994, 99-122), Amsterdam: Kluwer Academic Publishers.
- Dressler, W.U. (1999)**, *Ricchezza e complessità morfologica*, in SLI 41 (1999:587-597).
- Fantini, A. E. (1985)**, *Language acquisition of a bilingual child*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Fenson, L., Dale, P.S., Reznick, J.S., Bates, E., Thal, D.J. e Pethick, S.J. (1994)**, *Variability in early communicative development*, Monographs of the Society for Research in Child Development, vol. 59, n.5, Chicago.
- Fletcher, P. e Garman, M. (a cura di) (1986)**, *Language Acquisition: studies in first language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press [trad. it. (1991) *L'acquisizione del linguaggio. Studi sullo sviluppo della lingua materna*, Milano: Cortina].
- Fletcher, P. e MacWhinney, B. (a cura di) (1995)**, *The Handbook of Child Language*, Oxford: Blackwell.
- Genesee, F (1989)**, *Early bilingual development: one language or two?*, in «Journal of Child Language» 16 (1-2), 161-279.
- Goodluck, H. (1991)**, *Acquisizione del linguaggio e teorie linguistiche*, in Fletcher, P. e Garman, M. (a cura di), (1991, 77-103).
- Grégoire, A. (1947)**, *L'apprentissage du langage. Les deux premières années*, Liegi-Parigi.
- Grimm, H.(1995)**, *Sprachenentwicklung - allgemeintheoretisch und differentiell betrachtet*, in Oerter, R., e Montada, L. (a cura di), *Entwicklungspsychologie*, München-Trier: Beltz, 705-757.
- Grosjean, F. (1982)**, *Life with Two Languages: an Introduction to the Bilingualism*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Gruppo di Padova (1974)**, *L'ordine dei sintagmi nella frase*, in Medici, M. e Sangregorio, A. (a cura di), (1974, 147-161), Roma: Bulzoni.
- Halliday, M.A.K. (1975)**, *Learning how to mean: Explorations in the development of the language*, London: Edward Arnold [trad. it. (1980) *Lo sviluppo del linguaggio nel bambino*, Bologna: Zanichelli].
- Halliday, M.A.K. (1998)**, *Representing a child as a Semiotic Being (One Who Means)*, in Halliday, M.A.K., *The Language of Early Childhood* (2004, 6-27), London: Continuum.
- Holtus, G. (1986)**, *Ordine delle parole, messa in rilievo e segmentazione nella grammaticografia italiana*, in Stammerjohann, H. (a cura di), (1986, 1-14).
- Hulk, A. e Müller, N. (2000)**, *Bilingual first language acquisition at the interface*

- between syntax and pragmatics*, in «Bilingualism: Language and Cognition» 3(3), 227-244.
- Imedadze, N. (1967)**, *On the Psychological Nature of Child Speech Formation under Condition of Exposure to two Languages*, in «International Journal of Psychology» 2/2, 129-32.
- Ingram, D. (1973)**, *Phonological rules in young children*, in «Journal of Child Language» 1, 49-64.
- Ingram, D. (1976)**, *Phonological Disability in Children*. London: Edward Arnold.
- Ingram, D. (1981)**, *The emergent Phonological System of an Italian-English Bilingual Child*, in «Journal of Italian Linguistics» 2, 95-113.
- Ingram, D. (1989)**, *First language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Jakobson, R. (1941)**, *Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze*, [trad. it. (1971) *Il farsi e il disfarsi del linguaggio*, Torino: Einaudi].
- Johnson, C.E. e Wilson, I.L. (2002)**, *Phonetic evidence for early language differentiation: Research issues and some preliminary data* in «International Journal of Bilingualism» 6 (272-289).
- Juan-Garau, M. e Pérez-Vidal, C. (2000)**, *Subject realization in the syntactic development of a bilingual child*, in «Bilingualism: Language and Cognition» 3(3), 173-191.
- Kent R.D. e Miolo, G. (1995)**, *Phonetic Abilities in the First Year of Life*, in Fletcher, P. e MacWhinney, B. (a cura di), (1995, 303-334).
- Köppe R. e Meisel, J.M. (1995)**, *Code-switching in bilingual first language acquisition*, in Nilroy, L., e Muysken, P. (a cura di), *One speaker, two languages: crossdisciplinary perspectives on code-switching* (1995, 276-301), Cambridge: Cambridge University Press.
- Labov, W. (1970)**, *The Study of Nonstandard English*, Champaign: NCTE.
- Langacker, R.W. (1987)**, *Foundations of cognitive Grammar*, vol. I, *Theoretical Prerequisites*, Stanford University Press: Stanford California.
- Lanza, E. (1992)**, *Can bilingual two-years-olds code-switch?* in «Journal of Child Language» 19, 633-658.
- Lanza, E. (1997)**, *Language Mixing in Infant Bilingualism*, Oxford: Clarendon Press.
- Leonard, L.B., Schwartz, R.G., Folger, M.K. e Wilcox, M.J. (1977)**, *Some aspects of child phonology in imitative and spontaneous speech*, in «Journal of Child Language» 5, 403-415.
- Leopold, W. (1939-49)**, *Speech development of a bilingual child: A Linguist's Record*, 4 voll. Evanston, Ill.: Northwestern University Press.
- Lieven, E.M.V., Pine, J.M. e Dresner Barnes, H. (1992)**, *Individual differences in early vocabulary development: redefining the referential-expressive distinction*, in «Journal of Child Language» 19, 287-310.
- Lindholm, K. e A. Padilla (1978)**, *Child bilingualism: report on language mixing, switching and translation*, in «Linguistics» 211, 23-44.

-
- Locke, J.L. (1983)**, *Phonological acquisition and change*, New York: Academic Press.
- Locke, J.L. (1991)**, *Percezione linguistica e comparsa del lessico: un approccio etologico*, in Fletcher, P. e Garman, M. (a cura di), (1991, 330-343).
- Locke, J.L. (1995)**, *Development of the Capacity for Spoken Language*, in Fletcher, P. e Mac Whinney, B. (a cura di), (1993, 278-302).
- Lombardi Vallauri, E. (2001)**, *La teoria come separatrice di fatti di livello diverso: l'esempio della struttura informativa dell'enunciato*, in Albano Leoni, F. et al., *Dati empirici e teorie linguistiche* (2001, 151-173), Roma: Bulzoni.
- Loporcaro, M. e Limacher-Riebold, U. (2000)**, *La sintassi nei lessici storici: sull'origine del costrutto figlio a nell'italo romanzo*, in Fábíán, Z. e Salvi, G. (a cura di), *Semantica e lessicologia storiche*, «Atti del XXXII Congresso della SLI», Budapest, 29-31 ottobre 1998, (2001, 261-279). Roma: Bulzoni.
- Macken, M.A. e Ferguson, C.A. (1983)**, *Cognitive aspects of phonological development: Model, evidence and issues*. In Nelson, K.E. (a cura di), *Children's language* (1983, 256-282), Erlbaum: Hillsdale, NJ.
- McNeill, D. (1966)**, *The creation of language by children*, in «Psycholinguistic papers» 139, 99-132.
- Mac Whinney, B. (1991)**, *The CHILDES Project: Tools for Analyzing talk*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Mac Whinney, B. (1995)**, *The CHILDES Project: Tools for Analyzing talk. Second Edition*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Mac Whinney, B. (1997)**, *Il Progetto CHILDES: Strumenti per l'analisi del linguaggio parlato*. Edizione italiana a cura di E. Pizzuto, U. Bortolini, Pisa: Edizioni del Cerro.
- Medici, M. e Sangregorio, A. (a cura di) (1974)**, *Fenomeni morfologici e sintattici nell'italiano contemporaneo*. Atti del VI Congresso Internazionale di Studi, Roma 4-6 settembre 1972.
- Meisel, J.M. (1986)**, *Word Order and Case Marking in Early Child Language: Evidence from simultaneous acquisition of two first languages: French and German*, in «Linguistics» 24, 123-183.
- Meisel, J.M. (1989)**, *Early differentiation of languages in bilingual children*, in Hylterstam, K. e Obler, L. (a cura di), *Bilingual across the lifespan: Aspects of acquisition, maturity, and loss* (1989, 13-40), Cambridge: Cambridge University Press.
- Meisel, J.M. (a cura di) (1990)**, *Two first Languages: Early grammatical development in bilingual children* (= Studies on Language Acquisition, 10), Dordrecht: Foris.
- Meisel, J.M. (a cura di) (1994)**, *Bilingual First Language Acquisition*, Amsterdam-Philadelphia: Benjamins.
- Menyuk, P. (1969)**, *Sentences children use*, Cambridge (Mass.): MIT Press.
- Menn, L. (1979b)**, *Towards a psychology of phonology: child phonology as a first step*,

- in Herbert, R. (a cura di), *Applications of linguistic theory in human sciences* (1979, 138-179), Linguistic Departement, Michigan State University.
- Menn, L. (1983)**, *Development of articulatory, phonetic and phonological capabilities*, in Butterworth, B. (a cura di), *Language production*, vol. II (1983, 3-50), London: Academic Press.
- Menn, L. e Stoel-Gammon, C. (1995)**, *Phonological Development*, in Fletcher P. e MacWhinney, B. (a cura di), (1995, 335-359).
- Menyuk, P., L. Menn, R. Silber (1991)**, *Prime strategie di percezione e produzione delle parole e dei suoni* in Fletcher, P. e Garman, M. (a cura di), (1991, 273-306).
- Mitchell, P.R. e Kent, R.D. (1990)**, *Phonetic variation in multisyllabic babbling*, in «Journal of Child Language» 17, 245-65.
- Moneglia, M. e Cresti, C. (1997)**, *L'intonazione e i criteri di trascrizione del parlato adulto e infantile*, in Bortolini, U. e Pizzuto, E. (a cura di), (1997, 57-90).
- Müller, N. (1998)**, *Transfer in bilingual first language acquisition*, in «Bilingualism: Language and Cognition» 1 (3), 151-171.
- Nelson, K. (1973)**, *Imparare a parlare: modello di un processo*, in Barbieri, M.S. (a cura di), *Gli inizi del linguaggio: aspetti cognitivi e comunicativi* (1977, 172-204), Firenze: La Nuova Italia.
- Nicoladis, E. (1998)**, *First clues to the existence of two input languages: Pragmatic and lexical differentiation in a bilingual child*, in «Bilingualism: Language and Cognition» 1, 105-116.
- Nicoladis, E. e Genesee, F. (1996)**, *A longitudinal study of pragmatic differentiation in young bilingual children*, in «Language Learning» 46, 439-464.
- Oller, D.K., Wieman, L.A., Doyle, W.J., Ross, C. (1977)**, *Infant babbling and speech*, in «Journal of Child Language» 3, 1-11.
- Oller, D.K. (1980)**, *The emergence of the sounds in infancy*, in Jeny-Komshian, G.H., Kavanagh, J.F., Ferguson, C.A (a cura di), *Child phonology, vol. 1 Production* (1980, 93-112), New York: Academic Press.
- Oller, D.K., Eilers, R.E., Bull, D.H. e Carney, A.E. (1985)**, *Prespeech utterances of a deaf infant: A comparison with typically developing metaphonological development*, in «Journal of Speech and Hearing Research» 28, 47-63.
- Pavlovitch, M. (1920)**, *Le language infantin: Acquisition du serbe et du français par un enfant serbe*, Paris: Librairie Ancienne Honoré Champion.
- Peters, A.M. (1986)**, *Early Syntax*, in Fletcher, P. e Garman, M. (a cura di), (1986, 307-325).
- Piaget, J. (1945)**, *La formation du symbole chez l'enfant*, Neuchatel: Delachaux et Niestlé.
- Pizzuto, E. e Caselli, M.C. (1992)**, *The acquisition of Italian morphology: implications for models of language development* in «Journal of Child Language» 19, 491-557.
- Quay, S. (1995)**, *The bilingual lexicon: Implications for studies of language choice*, in

- «Journal of Child Language» 22, 337-387.
- Redlinger, W.E. e Parker, T.Z. (1980)**, *Language mixing in young bilinguals*, in «Journal of Child Language» 7, 337-352.
- Regula, M. e Jernej, J. (1965)**, *Grammatica italiana descrittiva, su basi storiche e psicologiche*. Bern/München: Francke.
- Rolfs, G. (1969)**, *Grammatica storica della lingua italiana e dei suoi dialetti, III. Sintassi e formazione delle parole*, Torino: Einaudi.
- Romaine, S. (1995)**, *Bilingualism*, Oxford: Blackwell.
- Ronjat, J. (1913)**, *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*, Paris: Librairie Ancienne Honoré Champion.
- Salvi, G. (1986)**, *Asimmetrie soggetto/tema in italiano*, in Stammerjohann, H. (a cura di), (1986: 37-53).
- Saunders, G. (1982)**, *Bilingual Children: from birth to teens*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Schlyter, S. (1990)**, *Introducing the DUFDE Project*, in Meisel, J.M. (a cura di), (1990, 73-84).
- Schöpp, F. (2005)**: *Fokus-Konstruktionen im Italienischen – mit Vergleichen zum Französischen*, in «Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung» 43 (2005), 85-105.
- Skinner, B.F. (1957)**, *Verbal Behaviour*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Slobin, D. I. (1966)**, *The acquisition of Russian as a native language*, in Smith, F. e Miller, S.A. (a cura di), *The genesis of language: A psycholinguistic approach* (1966, 129-148). Cambridge, MA: MIT Press.
- Snow, C.E. (1991)**, *Parlare con i bambini*, in Fletcher, P. e Garman, M. (a cura di), (1991, 105-132).
- Stark, R.E. (1991)**, *Lo sviluppo degli aspetti segmentali prelinguistici*, in Fletcher, P. e Garman, M. (a cura di), (1991, 207-238).
- Stammerjohann, H. (a cura di), (1986)**, *Tema-Rema in Italiano*, Tübingen: Narr.
- Swain, M. (1972)**, *Bilingualism as a First Language*, PhD diss., Irvine: University of California.
- Taeschner, T. (1976)**, *Come definire la lingua dominante in un soggetto bilingue dalla nascita?*, in «Rassegna di linguistica applicata» 8, No. 2-3, 105-116.
- Taeschner, T. (1983)**, *The sun is feminine. A study on language acquisition in bilingual children*, Berlin-Heidelberg: Springer.
- Taeschner, T. e Volterra, V. (1976)**, *L'acquisizione e lo sviluppo del linguaggio nei bambini bilingui*, in «Rassegna di linguistica applicata» 8, No. 2-3, 63-87.
- Taeschner, T. e Volterra, V. (1986)**, *Strumenti di analisi per una prima valutazione del linguaggio infantile*, Roma: Bulzoni.
- Taeschner, T. e Volterra, V. (1987)**, *The acquisition and development of language by bilingual children*, in «Journal of Child Language» 5, 311-326.
- Veneziano, E. e Sinclair, H. (2000)**, *The changing status of 'filler syllables' on the way to grammatical morphemes*, in «Journal of Child Language» 27, 461-500.

-
- Vezzoni Kamenar, C. (2002),** *Studio longitudinale sull'acquisizione dell'italiano di una bambina bilingue*, Tesi di Laurea non pubblicata, Università di Zurigo.
- Vihman, M. M. (1985),** *Language differentiation by the bilingual infant*, in «Journal of Child Language» 12, 297-324.
- Vihman, M. M. (1996),** *Phonological development: the origins of language in the child*, Oxford: Blackwell.
- Vihman, M. M. (1998),** *A developmental perspective on code-switching: conversations between a pair of bilingual siblings*, in «International Journal of Bilingualism» 2, 45-84.
- Volterra, V. e Taeschner, T. (1978),** *The acquisition and development of language by bilingual children*, in «Journal of Child Language» 5, 311-326.
- Weinrich, A. (1978a),** *L'antropologia delle preposizioni italiane*, in «Studi di grammatica italiana» 7, 255-279.
- Weinrich, A. (1978b),** *Preposizioni incolori? Sulle preposizioni, franc. de e à, italiana di*, in «Lingua e stile» 12, 1-40.
- Weinrich, U. (1953),** *Languages in Contact. Findings and problems*, New York: Publ. of the Linguistic Circle of New York.
- Wells, G. (1975),** *The context of children's early language experience*, in «Educational Review», 27 (2), 114-125.
- Wells, G. (1991),** *Variabilità nel linguaggio del bambino*, in Fletcher, P. e Garman, M. (a cura di), (1991, 159-197).
- Zenti, E. (1993),** *Sviluppo della morfologia verbale in italiano L1: usi e significati delle prime forme verbali*, in «Quaderni del Dip.to di linguistica e letter. comparate – Università di Bergamo» 9, 219-246.

11 CURRICULUM VITAE

Nome: Alessandra Pasqui
 Data di nascita: 13.06.1962
 Luogo di nascita: Asciano (SI), Italia

Studi

1968-1973 Scuola Elementare, Siena
 1973-1976 Scuola Media, Siena
 1976-1981 Liceo Scientifico, Siena
 1981-1986 Università degli Studi di Siena, Facoltà di Lettere e Filosofia.
 Laurea in Lettere, Settore Classico, Indirizzo Archeologico
 1996-2001 Università di Zurigo, *Zusatzstudium* in Lingua e Letteratura Italiana
 2001-2006 Università di Zurigo, Dottorato in Lingua e Letteratura italiana

Esperienze professionali

1987-1994 Insegnamento presso scuole medie e superiori della provincia di Siena
 1987-1994 Incarichi vari per la catalogazione di materiali archeologici etruschi e romani (Soprintendenza Archeologica della Toscana)
 1994-1996 Catalogatrice presso il Museo Archeologico di Siena
 1996 Trasferimento in Svizzera
 dal 1996 Insegnante d'italiano come lingua straniera; formazione e consulenza didattica per insegnanti di lingue presso la Scuola Club Migros di Lucerna.
 2001-2004 Autrice nel progetto "Lingua 21" per la Koordinationsstelle der Klubschulen Migros, Zurigo (testi didattici d'italiano per i livelli A1, A2, B1)

Pubblicazioni

1997 *Il passato più remoto* in AAVV, *Tra Siena e il Vescovado: il territorio della Selva*. Siena, Accademia Senese degli Intronati.
 2003 *Lingua 21 A1: Scoperte*. München, Max Hueber Verlag.
 2005 *Lingua 21 B1: Insieme*. München, Max Hueber Verlag.
 2005 *Espresso Grammatik. Zum Nachschlagen zu Band 1 bis 3 (Lernmaterialien)*. München, Max Hueber Verlag.